



**BENILDE ANDRADE
DE OLIVEIRA**

**O TEMPO (INVISÍVEL) DAS CRIANÇAS COMO
RECURSO DA SUA CIDADANIA**



**BENILDE ANDRADE
DE OLIVEIRA**

**O TEMPO (INVISÍVEL) DAS CRIANÇAS COMO
RECURSO DA SUA CIDADANIA**

Projecto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus filhos Ricardo, Ana Rita, Joana e ao Pai Ruben. Às crianças desta turma e professores. Às crianças e adultos para que no seu ofício continuem a serem crianças e adultos.

o júri

presidente

Professor Doutor António Augusto Neto Mendes

professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira

professora auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira

Professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

As teias do conhecimento só podem ser tecidas com a ajuda de muitas mãos e pensamentos,

Assim obrigada a minha orientadora Rosinha ao colocar no espaço esta teia de conhecimento alargando os meus horizontes, e recriando conhecimento sobre as relações entre as mãos que tecem e as mãos que sustam.

Obrigada ao Ricardo, a Ana Rita, a Joana meus filhos que deram-me o tempo necessário para que as teias de afectos fossem sempre as mais importantes e ao Ruben pelo suporte onde estas teias puderam ser reconfortadas e fortificadas

A Raquel, Teresa Almeida, a Zé Tovar, a Manela, a Luisa , a Lina, a Bela que recriaram muitas vezes os espaços de leitura dessas teias

Cada fio da teia aqui escrita foi possível porque as Crianças desta turma e o professor ao aceitarem construí-la tornaram-se parte da mesma obrigada a cada um de vós.

palavras-chave

Banco do Tempo, capital social, participação, solidariedade, cooperação, ofício de aluno.

resumo

Este trabalho consiste no relato de um curto trajecto de investigação-acção, baseado nos pressupostos da investigação participativa, no qual exploramos a possibilidade de reconstrução do papel de actor social como investigador actor num processo emergente de promoção da participação infantil numa Escola EB23, onde as Crianças foram desafiadas a estudar o problema do abandono escolar com os Adultos. O processo de investigação-acção foi desencadeado pela problematização das condições de sustentabilidade do protagonismo das Crianças a partir de uma iniciativa de promover a troca de serviços entre crianças, inspirada no Banco de tempo. O grupo de participantes inclui dois Adultos da Escola e as Crianças de uma turma do 6º ano, formada por rapazes e raparigas, entre os 10 e 14 anos, residentes em duas freguesias do Concelho de Águeda, onde o Movimento de Águeda teve grande expressão. Dos procedimentos metodológicos adoptados destacamos a observação participante, as conversas com as crianças e a análise documental. Esta pesquisa, nos permitiu reflectir sobre o impacto de uma abordagem educativa centrada em valores, a partir da prática espontânea de troca de serviços entre Crianças implicadas no ensaio de um “mini-Banco do Tempo” a partir da sala de aula. O papel social das crianças como alunos e a consequente centralidade das tarefas escolares, parecem dificultar a adopção da noção de solidariedade baseada na reciprocidade directa ou indirecta entre pares, o que, por sua vez, dificulta a cooperação entre crianças no desenvolvimento desta iniciativa. A criação de outras condições de uso do tempo e do poder pelas próprias crianças surge assim como condição de possibilidade de reconstrução do ofício das Crianças como participantes activos num novo projecto da Escola que pretende superar os efeitos da desigualdade social.

keywords

Bank of Time, equity, participation, solidarity, cooperation, trade student.

abstract

This paper is a report of a short stretch of action research, based on the assumptions of participatory research, in which we explore the possibility of reconstruction of the role of social actor as an actor investigator emergent process of promoting child participation in a School EB23, where Children were challenged to study the problem of school dropout with Adults. The process of action research was triggered by questioning the sustainability conditions of the leadership of Children from an initiative to promote the exchange of services among children, inspired by the Bank from time. The group of participants includes two Adult School and Children in a class of 6th grade, consisting of boys and girls between 10 and 14 years living in two villages in the municipality of Agueda, where the movement of Agueda had a great expression. Methodological procedures adopted emphasize participant observation, conversations with children and document analysis. This research has enabled us to reflect on the impact of a values-centered approach to education, from the practice of free exchange of services among children involved in the trial of a "mini-Bank of Time" from the classroom. The social role of children as students and the consequent centrality of school tasks appear to impede the adoption of the concept of solidarity based on direct or indirect reciprocity among peers, which, in turn, hinders cooperation among children in developing this initiative. The creation of other conditions of use of time and power for their own children is thus presented as a condition of possibility of rebuilding the office of children as active participants in a new project of the School aims to overcome the effects of social inequality.

.

INDICE

Introdução	1
I Parte	
ENQUADRAMENTO TEORICO	
Introdução	5
1 A ESCOLA: ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E DE RECONSTRUÇÃO SOCIAL	6
1.1 A Educação como socialização primária, secundária e re-socialização	7
1.2 A reprodução social como função e como contradição	8
1.2.1 A Educação como função de integração	9
1.2.2 A Educação como reprodução das desigualdades de capital cultural	11
2 A ESCOLA LUGAR DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO DESEMPENHO DO OFÍCIO DE ALUNO	14
2.1 A Escola como lugar de desempenho do ofício do aluno	16
2.2 O uso do tempo como possibilidade de educação social das crianças pelas crianças	16
3 O BANCO DO TEMPO COMO ALTERNATIVA À SOLIDARIEDADE TRADICIONAL	19
3.1 A proposta do Banco do Tempo pelo GRAAL	19
3.2 Da solidariedade tradicional à reciprocidade indirecta	20
II Parte	
ENQUADRAMENTO SOCIAL : A ESCOLA DE VALONGO	
Introdução	23
1 O concelho de ÁGUEDA como espaço de inserção DA ESCOLA	25
2 A ESCOLA DE VALONGO COMO ORGANIZAÇÃO E COMUNIDADE EDUCATIVA	29
3 A COMUNIDADE LOCAL E A GESTAÇÃO DOS GRUPOS COMUNITÁRIOS	33
III Parte	
ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOCIAL	
Introdução	35
1 AS OPÇÕES METODOLOGICAS	36
1 A investigação –acção e a investigação participativa como referências	37
1 As preocupações éticas e práticas da investigação com crianças	38
2 AS INQUIETAÇÕES DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	40
3 A RECONSTITUIÇÃO DO PROCESSO	43
IV Parte	

SABERES CONSTRUÍDOS NUM CAMINHO FEITO A CAMINHAR

1 PRIMEIRO MOMENTO:

O SABER DAS CRIANÇAS SOBRE O ABANDONO ESCOLAR	46
1.1 Os Fóruns reivindicados como tempo dos alunos por eles mesmos	47
1.2 A emergência do Banco do Tempo no espaço dos Fóruns	47
1.3 Um pequeno passo	48
1.4 A Solidariedade como tema de enquadramento do Banco do Tempo	49
1.5 A primeira escuta do ponto de vista das Crianças sobre o Banco de Tempo	50

2 O SEGUNDO PASSO

2.1 O (re) conhecimento dos potenciais protagonistas do Banco de Tempo	51
2.2 O tempo disponível das Crianças ocupadas pelo Currículo formal	52

3 TERCEIRO PASSO:

3.1 A reconstrução da relação de investigação e de acção na Turma D	54
3.1.2 O alargamento da roda de conversadores	56
3.3 A agenda cheia –de adultos e crianças-há tempo para dar, pedir receber?	57
3.4 De novo a procura de um lugar entre “pares” da investigação e acção	58
3.5 O valor económico do tempo para os outros	59
3.6 O questionamento das condições de participação das crianças-alunos	60
3.7 A tomada de posição de quem pergunta e faz saber: jornalista e entrevistado	62
3.7.1 Filosofia do Banco do Tempo	63
3.7.2 O processo de troca	64
3.7.3 As regras e funcionamento	64
3.7.4 A importância de mobilizar a comunidade	65
4 UM QUARTO PASSO...MAS....PARA ONDE ?	65
5 UM QUINTO PASSO COM CONSEQUÊNCIAS	67
5.1 Ao encontro do (des)equilíbrio nas trocas realizadas	67

COMENTÁRIO FINAL:

BIBLIOGRAFIA	70
WEBGRAFIA	72
FONTES DA NET	73

ANEXOS	74
ANEXO A- NOTAS DE CAMPO	75
ANEXO B-TEMPO DA TURMA	99
ANEXO B1 – DOCUMENTOS DA TURMA MINI-BANCO DO TEMPO	103

1 INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui apresentamos é o relato de um caminho construído com um grupo de rapazes e de raparigas, com idades entre os 10 e os 14 anos, que aceitou a proposta de dinamizar um Banco do Tempo numa Escola Básica do 2º e 3º ciclo, no Concelho de Águeda.

Com a sua realização pretendemos compreender, a partir de dentro, um processo social que foi desencadeado por um pequeno grupo de Adultos da Escola, que estava preocupado com o risco do abandono escolar e que decidiu convidar também as Crianças a serem suas parceiras no estudo das causas e na imaginação de possíveis soluções para este problema, enquanto membros da Comunidade Escolar.

O processo teve início no ano 2007 – 2008 e foi a partir da dinâmica interna e do conhecimento emergente neste processo que a Escola respondeu ao pedido da Direcção Regional de Educação do Centro de que elaborasse um Plano formal de Prevenção do Abandono Escolar (PPAE). Plano este que no ano seguinte, passou a integrar o conjunto das preocupações de uma Escola que pretendia afirmar-se como parceira de outras instituições locais, na promoção de um desenvolvimento local assente em princípios de cidadania e democracia participativa. Esta recontextualização do processo, pelos órgãos de Gestão da Escola no contexto de relações inter-institucionais, justificou a redefinição de prioridades de acção, com valorização de temas tais como a autoridade e a disciplina. Também as acções realizadas ao abrigo deste segundo Plano, foram revistas e integradas no Projecto TEIP em 2009-2010, decorrente do reconhecimento oficial da escola como Território de intervenção prioritária.

A investigação que aqui apresentamos consiste numa tentativa de apreender as alterações no lugar social ocupado pelas crianças na escola, a partir do acompanhamento de uma das iniciativas, que foram desenvolvidas no segundo ano deste processo – PPAE 2, designadamente o Banco de Tempo. Entendemos

esta iniciativa como mais um investimento de alguns adultos da escola em manter o protagonismo das crianças, na procura de melhoria da vida escola, tendo como preocupação os grupos mais vulneráveis ao risco de abandono escolar.

Neste nosso relato procuraremos reconstituir o processo de construção de um dispositivo metodológico, baseado (i) na observação participante das sessões do Banco de Tempo realizadas em contexto de sala de aula, (ii) em conversas informais realizadas com as crianças e com os adultos directamente implicados em diferentes momentos do processo (iii) na consulta de documentos da escola e (iv) da revitalização da memória de documentos produzidos com e pelas crianças durante o processo inicial.

Com este procedimento metodológico, pretendíamos criar condições de visibilidade e audição da voz de um novo sujeito colectivo emergente na escola, que pudesse ser reconhecido e investido como um investigador-actor, do qual fizessem parte também algumas Crianças.

Circunstâncias várias limitaram a possibilidade de realizar este “sonho” partilhado por Adultos daquela escola, pelo que este trabalho apresenta-se como um primeiro contributo para este efeito, enquanto esforço de problematização do impacto diferenciado e diferenciador da participação espontânea das crianças nas relações de troca desigual que se estabelecem num quotidiano escolar, organizado fundamentalmente pelas exigências de sucesso no cumprimento do currículo oficial e no estrito reconhecimento das crianças pelo nível do desempenho do seu “*ofício de aluno*”.

Ofício que tal como refere Perrenoud (2004) decorre da aprendizagem, pelas Crianças, das regras de um jogo, onde ser bom aluno significa não é só ser capaz de assimilar os saberes e o saber fazer, mas também estar disponível a conformar-se às regras estabelecidas; é tornar-se um nativo da organização escolar e ser capaz de desempenhar o papel de aluno sem perturbar a ordem o que pressupõe três exigências simultâneas: “(i) *apropriar-se da representações sociais do ofício de aluno que circulam tanto entre pares como também entre os adultos*; (ii) *imitar, deixar-se impregnar mais ou menos conscientemente de formas de fazer, que decorrem na aula, encarnando a realidade do trabalho escolar* e (iii) *interiorizar as limitações objectivas que induzem respostas*

adaptadas às situações escolares quotidianas “(cf. Perrenoud,1994) . Dado que esta tarefa exige não só competências mas também disponibilidade, o que parece acessível a todas as Crianças, constitui um desafio quase inacessível para as que estão mais distantes do universo cultural e social valorizado nas interações sociais e na reprodução dos saberes em na Escola.

Como veremos adiante o estudo aponta como condições indispensáveis à implementação da do Banco de Tempo na escola (i) a possibilidade das crianças se re - apropriarem de um tempo de (inter) acção com outras crianças e com os adultos, que não seja identificado por elas como tempo de desempenho do seu ofício de aluno; (ii) a necessidade dos adultos, atenderem às múltiplas formas pelas quais as relações sociais estruturadas na sociedade se reproduzem na sala de aula, sem o que o Banco do Tempo pode reforçar e legitimar, em vez de transformar, as formas de solidariedade tradicionais, na assimetria do poder e reconhecimento que se estabelece entre aqueles que dão e aqueles que recebem ajuda.

Este relato subdivide-se em quatro partes: A primeira parte consta de um enquadramento teórico, em que procuramos reunir alguns referentes críticos que nos permitiram pensar a Educação e a Escola como lugares de Desenvolvimento Social e enquanto espaço de Projecto, onde tem cabimento propostas tais como a do Banco de Tempo. A segunda parte consiste no enquadramento social do Projecto, e consta da apresentação da Escola Básica de 2º e 3º Ciclo em que realizamos o nosso estudo. Na terceira parte procuramos estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática de produção de conhecimento social, na qual apresentamos algumas referências teórico-metodológicas, algumas inquietações vividas no processo de investigação e tentamos dar conta dos procedimentos ou acções que caracterizaram este processo de investigação e acção. Na última parte do nosso trabalho a reconstituição do processo de participação das crianças naquela escola, servirá para problematizar a experiência vivida *com e pelas* Crianças e Adultos que estiveram mais activamente implicadas no projecto de implementação do Banco do Tempo naquela Escola.

Abrimos esta apresentação concordando com a afirmação da UNESCO de que *“As crianças e os jovens, com todos os seus sonhos e diferentes capacidades,*

têm direito a dispor de uma educação de qualidade, e que não são os nossos sistemas educativos que têm direito a dispor de certos alunos “ (Unesco 2004).

I Parte

ENQUADRAMENTO TEORICO

Introdução

Neste capítulo foram reunidos alguns contributos teóricos que nos ajudaram a reflectir sobre a Escola e a Educação como recursos de transformação social que podem ser apropriados pelas Crianças e pelos Adultos.

Começaremos por abordar a socialização, partindo dos contributos da sociologia da educação que analisam a educação escolar como meio de integração e/ou de reprodução social. A dimensão social da educação, será realçada não apenas em termos de funções específicas que a sociedade lhe atribui, mas também pelas condições de integração de grupos sociais que se encontram em desvantagem no acesso a oportunidades de vida. Preocupação que reclama a necessidade de se intervir socialmente através da educação que ocorre também no contexto escolar.

Finalmente abordaremos a questão do tempo que é vivido na escola pelas crianças no desempenho do seu ofício de aluno, que nem sempre atende aos direitos de participação, consagrados pela Convenção dos Direitos da Criança

1 A ESCOLA: ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E DE RECONSTRUÇÃO SOCIAL

A escola é uma organização influenciada pelo contexto social onde está inserida e onde os diversos grupos sociais têm acesso ao conhecimento que é social e politicamente valorizado como meio de construção da cultura.

Desta perspectiva a escola pode ser vista como uma *“micro-comunidade democrática, um esboço da socialização democrática, um ponto de partida para reforçar a democratização da sociedade. Educação e democracia formam parte de uma totalidade, um contexto onde os indivíduos deveriam ter oportunidades iguais dentro dum universo social de diferenças individuais. Importa no entanto considerar os constrangimentos impostos por um contexto de crise económica, política e social, no qual a acção da instituição educativa tende a ser formatada segundo processos de aprendizagens que são construídos em torno de um ideal de aluno, a custa do ignorar não apenas a diversidade cultural mas também os processos de construção dos conhecimentos e dos sentidos do mundo e da vida”* (cf. Dewey in Sarmiento Joaquim Marques;p133).

Quando a escola foi separada da sociedade, foi transformando as suas funções. A.Sanviens (1995) diz que o fracasso da pedagogia clássica escolar, a partir da década de 70, fez surgir novas funções e dimensões da educação que passou a ser afirmada como actividade permanente, aberta a sectores sociais marginalizados e problemáticos que recaíam até então fora do âmbito da educação. A educação passa a ser compreendida como um sistema aberto e como uma actividade social centrada na pessoa no seu contexto. Tal como diz Castilejo (1994,p.16) *” cada humano que nasce, nasce num contexto definido - tempo, cultura, espaço e é dentro deste contexto que ele se educa”*.

Para Petrus, as causas da perda de credibilidade do potencial da educação localizam-se no contexto social, quer pelo aparecimento de uma nova política social, pelas formas de cultura predominantes, pela economia ou ainda pelo conceito pedagógico dentro do qual se desenvolve a escola. Descrevendo tal

razões compreende – se a preocupação para redefinir a educação, como acção de desenvolvimento da pessoa, para além dos limites da acção no contexto e do tempo escolar; acção que engloba questões tão essenciais para a vida como a tolerância, a participação para a construção de uma cidadania *“inclusiva e plural, que integra o todo de cada cidadão e todos os cidadãos sem os quais não é possível conceber um processo de desenvolvimento.”*

1.1 A Educação como socialização primária, secundária e re-socialização

Na construção de práticas coerentes com os valores atrás referidos será fundamental ter em conta o pluralismo dos contextos¹ no sentido de defender nas sociedades democráticas, a educação social e os valores democráticos, não só *“como uma forma de governo mas também como uma maneira de viver (...) no quotidiano das pessoas valorizando o cultivo da autonomia na promoção das capacidades do indivíduo para enfrentar a pressão do colectivo e impedir a “alienação da sua conduta”, como o diálogo, forma basilar para a resolução de qualquer diferença ou conflito, e, fomentar uma prática de interdependência, baseada na disponibilidade interior, para permitir a cada pessoa colocar-se no lugar do outro, aceitando o sentido valioso da diferença. Neste quadro inscrevemos a educação social que, segundo Petrus, “suruiu no contexto da cultura do bem-estar, enquanto modo de agir sobre a inadaptação social, mas também como meio de promover a qualidade de vida de todos os cidadãos e como espaço de adopção e aplicação de estratégias de prevenção das causas dos desequilíbrios sociais” (Petrus, 1997; 27) como prática educativa comprometida “no desenvolvimento humano e uma qualidade de vida que pressupõem uma concepção alternativa da cidadania, restabelecendo o protagonismo cívico e a solidariedade activa na sociedade – rede: implicando e dinamizando os colectivos sociais em função de Projectos; integrando os sujeitos na democracia próxima,*

¹ Martinez Martin 1999:62 cit in Gomez al

fazendo-os participativos na tomada de decisões: diversificando os recursos sociais e culturais que estão ao serviço das pessoas.” (Gomez et al., 2007;157). As aquisições de competências sociais pelos indivíduos (a socialização) podem ser propostas como acção educadora da sociedade. Neste trabalho reconhecemos na educação social as potencialidades de uma visão de educação que coloca o foco da sua preocupação na relação do desenvolvimento adaptativo, nas necessidades emergentes do sujeito numa sociedade em permanente mutação e no seu processo de integração social. É o reconhecimento e adopção das normas, valores e atitudes que facilitam a convivência e a aprendizagem social que permite ao indivíduo a entrada no grupo social.

1.2 A reprodução social como função e como contradição

“Uma significativa parte da educação deve ser vista como um processo pelo qual alargamos, enriquecemos e melhoramos a imagem individual do futuro” (Alvin Toffler “the psychology of the future). Esta afirmação de Toffler contrasta com a perspectiva de Durkheim que define a educação como *“acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações mais novas” tem por objecto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto (...) Este modelo de educação em que a acção depende das classes sociais a quem se dirige sugere que cada um de nós desenvolve um “ser individual “ e “um ser social”* (Durkheim 2001:40).

Como processo colectivo e não individual, a antropologia analisa a educação como processo que ocorre nos chamados “grupos primários”, nos quais os mais novos assimilam as manifestações básicas da vida cultural em grupo, adquirindo assim as formas elementares do comportamento social. Para reflectirmos sobre este ponto de vista importa aqui esclarecer que a socialização não ocorre apenas no grupo primário, no núcleo familiar onde os indivíduos são sujeitos a aprendizagem afectiva dos comportamentos do grupo e no qual os modelos têm um papel importante, para a aprendizagem social que se opera através da imitação de comportamentos e da identificação.

A socialização secundária completa, por vez corrige, o processo de apropriação dos papéis e status social resultante da socialização primária. Esta ocorre nos “grupos secundários”, ou seja, em grupos sociais mais amplos que os grupos primários e que representam valores e propõem novos estilos sociais. Aqui actuam a escola, os grupos de amigos, os meios de comunicação social, o clube desportivo, a comunidade cívica, política e religiosa. O processo de aculturação ocorre, assim, a partir da apropriação das instituições e das subculturas em toda a sociedade onde haja uma divisão do trabalho e, por conseguinte, uma divisão do saber.

A socialização terciária diz respeito à ressocialização, reeducação social, etc., ou seja, o processo mediante o qual se pretende que um indivíduo se reintegre na sociedade depois de ter revelado condutas anti-sociais, associais ou dissociais. Alguns autores empregam-na para fazerem alusão a uma socialização posterior e complementar à primeira e à segunda, usualmente usa-se como sinónimo de “ressocialização”, uma socialização que leva a corrigir e ultrapassar os efeitos de dis-socializações; ou em expressão mais breve é a que converte o homem dis-socializado em socializado. Dentro das perspectivas da educação social o autor Petrus (1998) compreende a socialização como o processo que torna possível a integração social dos indivíduos, assimilando as normas, valores e atitudes que lhes permitem uma convivência normalizada introduzindo os três tipos de socialização atrás referenciados.

Esclarecidos os níveis em que a socialização ocorre, achamos importante visitar e fazer contrastar a perspectiva de alguns dos sociólogos que têm feito da educação o seu campo de análise de relações sociais que são estruturadas a um nível mais amplo.

1.2.1 A Educação como função de integração

A escola é uma organização de grupos sociais (alunos, professores, funcionários.) que partilham no seu quotidiano diferentes culturas, reconstruindo assim novas culturas. É um lugar de aprendizagem e de criação de laços sociais. É a partir da

consolidação do estar e do agir dentro da escola que estamos preparados para agir e estar na relação com o outro fora da escola.

A educação entendida como socialização é, para Parson (1964), a base e a consolidação da ordem e do equilíbrio dos processos dos sistemas sociais onde estes dependem da apropriação dos valores e das normas do seu funcionamento que os sujeitos interiorizam. Essa interiorização advém da relação entre o sistema social e o sistema de personalidade.

O Indivíduo torna-se funcional dentro do sistema social que funciona harmoniosamente a partir do equilíbrio do sistema de personalidade. Ou seja, isso acontece quando perante o “marco normativo” do sistema social, a criança aceita esse marco em troca dos afectos, sublinhados por Parson, como o amor e carinho maternos. Segundo este autor, no subconsciente, os imperativos do sistema social convertem-se em necessidades pessoais da criança quando estas advêm nas intervenções primárias dos próprios pais e da assimilação das normas.

Para Mannheim, a educação é um processo de socialização para uma sociedade harmoniosa e democrática, porém controlada, planeada e mantida pelos próprios indivíduos. Segundo esta perspectiva a educação não é um elemento para a mudança social, mas pelo contrário, é considerada um elemento fundamental para a conservação e funcionamento do sistema social, estabelece um círculo pelo qual a sociedade reconstrói, perpetuamente, as condições de sua própria existência. A sociedade - que só pode existir se entre os seus membros existe uma suficiente homogeneidade - cria sistemas de educação e impõem-os aos indivíduos de modo, geralmente, irresistível; o que se espera é que a educação perpetue e reforce “*essa homogeneidade, fixando desde cedo na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida colectiva supõe*” (cf. Durkheim, 1973:52).

Segundo o paradigma funcionalista, pertence à escola adoptar uma função socializadora que garanta a adequação da criança ao meio social que a envolve, através da transmissão do conjunto de valores, conhecimentos, comportamentos e atitudes adequados à sua integração na sociedade. É neste sentido que Worsley (1977; 27) defende que compete à educação a transmissão dos ideais

cívicos, noções de honestidade, de solidariedade e normas sociais, que estabelecem parâmetros para a concorrência individual ou de lealdade do grupo. É atribuída também à educação escolar uma função personalizadora, que engloba o desenvolvimento da personalidade e das potencialidades particulares de cada indivíduo, nos domínios intelectual, cognitivo, afectivo, psicomotor, ritual e moral. Além destas duas funções exercidas sobre os indivíduos, atribui-se também à escola uma função económica e uma função política. Considera-se que o sistema educativo e o económico tem de se ir ajustando para poder responder às exigências do mercado do trabalho e que deve caber à escola a preparação, tendo em vista o desenvolvimento económico, para a construção de uma Sociedade de Conhecimento.

As sucessivas reconstruções dos ideais que fundamentam as funções da escola, tornaram-na numa organização social que reflecte, dentro do seu território educativo, o que a comunidade constrói fora. Para além da existência dessa dicotomia assistimos à reprodução das desigualdades sociais, através do funcionamento da escola e de processos mais subtis de auto-selecção dos sujeitos, cuja família não tem condições económicas para além do ano que as famílias consideram economicamente rentáveis, e pelas baixas perspectivas de sucesso escolar.

Aceitar esta perspectiva de análise da educação implica assumir que a escola é uma das instituições que cumpre a função de reprodução ideológica, ao exercer as funções que lhe são atribuídas enquanto um mecanismo, entre outros, de reprodução social.

1.2.2 A Educação como reprodução das desigualdades de capital cultural

A Escola como reprodutora da desigualdade da ordem social, no sistema de poder, numa sociedade estratificada em que os grupos sociais dominantes controlam os significados culturais mais valorizados socialmente, é também reprodutora das características básicas da estrutura social, na educação formal (Cândido 1987:379). Este processo de interiorização dos papéis e status social resultante de uma socialização controla os significados culturais o que realça os

significados simbólicos que medeiam às relações do poder entre os grupos e classes do capital cultural.

Assim, a forma como adquirimos e possuímos os significados culturais pode distinguir uma pessoa. Ou pode submeter-se às formas culturais dominantes no grupo social em que se integra, ou tornar-se sujeito independente e autónomo, possuidor singular dos diferentes traços culturais. Esta é uma condição que se pode estimular, (...) é um determinante essencial do papel social que entendemos que o indivíduo pode e deve desempenhar na sua relação com os demais, é de um modo fundamental a característica a respeito da qual, se toma uma posição. (Sacristán:2003:100).

A construção de um “nós cultural” dá-se quando na escola se constrói um grupo social onde existe a partilha das ideias e valores com base num potente vínculo social que cria uma forma de comunicação com traços culturais, aproximando pessoas que partilham o mesmo sentido cultural

A construção destes significados são prováveis porque “*nós seres humanos, somos criadores natos de significados (cultura geral) e de relações que nos vinculam de maneira mais ou menos estreita com os demais (cultura social)*”

Sacristán (2003:100). A partir destes vínculos culturais e sociais, das experiências ao longo da vida na relação com o outro, construímos o capital social. Os efeitos sociais dependem da “quantidade” e das “extensões” de relações que, como actores sociais conseguimos mobilizar. Como sustenta Pierre Bourdieu as trocas exercem um efeito multiplicador sobre o capital possuído ou excluído. A existência de uma rede de relações não é um dado natural nem um dado social (representados no caso do grupo familiar pela definição genealógica das relações de parentesco que é característica de uma formação social), mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir /reproduzir relações duráveis capazes de assegurar ganhos materiais ou simbólicos, Pierre Bourdieu (1999).

Conforme recorda Bourdieu “*A reprodução do capital social é tributária. A troca transforma as coisas trocadas, sem signos de reconhecimento, mediante o reconhecimento mútuo e o reconhecimento de inclusão no grupo que ela implica. A mesma produz o grupo e determina ao mesmo tempo os seus limites, isto é os*

limites além dos quais a troca constitutiva, comércio, casamento não pode ocorrer. Cada membro do grupo encontra-se assim instituído como guardião dos limites do grupo: pelo facto de que a definição dos critérios de entrada está em jogo em cada nova inclusão, um novo elemento poderia mudar a troca legítima por uma forma de “casamento desigual.” Continuando a referir Bourdieu o capital social não pode ser desvinculado do capital económico. A reprodução do capital social advém *“De todas as instituições que visam favorecer as trocas legítimas e excluir as trocas ilegítimas, produzindo ocasiões (cruzeiros, rali.), lugares (bairros chiques, escolas, clubes.) ou práticas (desportos jogos de sociedade, cerimónias culturais) que reúnem de maneira aparentemente fortuita, indivíduos tão homogêneos quanto possível, sob todos os aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e da persistência do grupo.”* (Bourdieu. p 68).

É pelas trocas sociais que o indivíduo ao longo da sua existência se permite a sua permanente evolução/mudança criando a sua identidade social.

2 A ESCOLA LUGAR DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO DESEMPENHO DO OFÍCIO DE ALUNO

Para consolidar esta nova concepção da educação e da escola precisamos, no entanto, assumir que o futuro não é simplesmente a continuidade do presente; que para que a educação participe na mudança social é indispensável que a escola se construa como um espaço social onde (i) se rompa com a invisibilidade dos excluídos e de todos os sujeitos e grupos que são remetidos para a periferia social; (ii) a afirmação da identidade constitua uma resposta ao sofrimento dos que vivem a privação do reconhecimento; (iii) se intervenha, em rede e em interacção, com os mundos silenciados; (iv) que haja espaço para a reivindicação de direitos, não como regalias mas como condição de cidadania social; (v) a procura de novos caminhos seja também a procura de saída da exclusão, pela mobilização da capacidade de construir alternativas que se ofereçam como novos projectos; (vi) se valorize a capacidade de transgredir o que impede aspirar pelo que é justo sem nos fecharmos nos limites históricos do que está instituído como direito pela Sociedade. Só assim se pode esperar que a Escola se torne um lugar com lugar para a aprendizagem e vivência da Cidadania, pois tal como refere *Espiney “não se trabalha nem se educa para a cidadania, para a participação, participa-se e constrói-se a cidadania pelo exercício da cidadania...”*.

Para Sarmento pensar a cidadania da infância implica reflectir sobre questões relacionadas com competências, com sentimentos de pertença e com a implicação das crianças na vida da comunidade, implica participação. Implica pensar em condições estruturais, relativas à organização da sociedade, no sentido do alargamento dos direitos das crianças, de forma a que as instituições *para* as crianças sejam também instituições *das* crianças. Implica finalmente a generalização de uma cultura que permita a inclusão democrática das crianças em todos os domínios da vida social e pessoal.

Gaitán (1998, p.86) citado por Fernandes e Tomás, 2004), considera que à luz das novas ideias, a escola deverá se (re) construir num espaço onde existe o direito de participação. Pensando a participação como um direito, que se “*exprime contra a alienação das condições de produção do trabalho pedagógico ou contra o “ofício do aluno” (...). A participação implica mudanças na organização política da escola, na dinâmica interactiva, na relação entre professor e aluno, nos processos de comunicação cultural*” (Sarmiento:1998). Partir destes contextos pedagógicos em que o aluno é actor social é evidentemente dar continuidade à questão difícil do real protagonismo da criança, ou seja “*revelar a participação cívica activa da criança*”

A possibilidade de protagonismo infantil depende no entanto, de três mecanismos essenciais:

1. *Organização Infantil*: processo que visa a articulação das crianças, individualmente ou em grupo, com a finalidade de promover o exercício e o respeito pelos seus próprios direitos. Esta organização deve ser lúdica, flexível, mas também funcional, regulamentada e democrática;
2. *Participação Infantil*: tem como objectivo garantir a legitimidade e incidência social do protagonismo infantil. Para tal é fundamental facilitar a abertura de espaços onde as suas opiniões e iniciativas tenham margem de aceitação, de negociação e obviamente adquiram visibilidade;
2. *Expressão Infantil*: concebe-se como a manifestação do ser, pensar e sentir das crianças como sujeitos numa sociedade, isto de acordo com os seus interesses, mas também dependente das influência externas dos adultos que interagem com elas e que irão sem dúvida influenciar a autenticidade de tais manifestações.

A possibilidade de protagonismo pelas crianças, depende também, como veremos adiante, do factor tempo, ou seja do tempo que temos ou não já que, como refere Perrenoud, “passamos o tempo na escola, com o intuito de o utilizar para cumprir um “programa” sabendo que nunca o faremos, sendo no entanto induzidos a fazê-lo como se pudéssemos ir mais longe possível” (Perrenoud, 2004).

2.1 A Escola como lugar de desempenho do ofício do aluno

Perrenoud (1995) propõe-nos uma outra forma de pensarmos a escola e a educação, ao problematizar o lugar que a escola define para as crianças, como desempenho de um ofício. O autor enquadra o significado do trabalho das crianças na lógica de produção dos ofícios que a sociedade considera economicamente rentável. Nas suas palavras, “*o aluno exerce um género de trabalho determinado, que é reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual retira os seus meios de sobrevivência*”. O ofício de aluno é no entanto um ofício *sui generis* quer pela sua condição de não assalariado, quer por todos os constrangimentos que caracterizam a sua condição de trabalhador, que exerce um trabalho obrigatório, dependente de terceiros, sendo continuamente avaliado do ponto de vista da sua inteligência, da sua cultura e do seu carácter.

Ser aluno significa ser-se (i) um trabalhador dependente, (ii) com um horário a cumprir, (iii) que desempenha tarefas conduzidas por outro, o professor; (iv) supervisionado, orientado, avaliado pelos mais experientes (v) que é chamado a responder pelos deveres e também pelos direitos. É enfim ter um trabalho que não tem um produto final reconhecido pela sociedade como produtiva económica e socialmente. (cf. Perrenoud:1995)

Segundo Gimeno Sacristán, este ofício está ligado à invenção do estatuto de aluno que se constrói na relação entre o indivíduo e a socialização, entre a autoridade e autonomia, entre as competências e a aprendizagem, e, na relação entre a cultura da escola e as culturas *infanto juvenis* (Sacristan:2004).

2.2 O uso do tempo como possibilidade de educação social das crianças pelas crianças

Ao observar o tempo escolar na perspectiva do aluno, verificamos que o mesmo não está à sua disposição. O registo do seu dia-a-dia é traduzido pela pressão na relação com o tempo. Exemplo disso é quando o professor diz: *depressa, só têm cinco minutos*.

Segundo Perrenoud (2004), das vinte e cinco horas que os alunos passam na escola uma fracção importante do tempo dos alunos é dedicada aos trabalhos

individuais em que o silêncio tem de existir. Em nenhum momento, o conjunto de alunos age como um grupo que tem de gerir um funcionamento colectivo, tomar decisões, organizar a sua vida.

Na Escola aprendemos que o presente pode ser o tempo de espera ou o tempo de aligeirar. Neste sentido Perrenoud diz “*A estruturação social do tempo é uma dimensão que está presente em todas as experiências do vivido escolar, ou seja, faz parte do currículo*”. A aprendizagem que fazemos do tempo é paradoxal, ou temos sempre muito tempo, ou não temos tempo para nada. Observa-se esta relação com o tempo na relação com o outro, na relação com a tarefa escolar, entre o tempo de escuta e o direito do tempo de se poder falar, construindo-se na comunicação, nas trocas, com uma mistura de sentimentos de impaciência e ou de sentimento de “aceleramento”. Nesse âmbito, este autor salienta que se uma organização escolar tem algumas destas características ou semelhantes, não há espaço para uma vida colectiva e relacional, para um debate ou para actividades livres. As coisas essenciais são vividas fora do horário escolar, ou existem clandestinamente, com infracção às regras estabelecidas pelo estabelecimento (Perrenoud 2004).

Parece ser relevante salientar que, ao se falar de tempos vividos fora da escola, deparamo-nos com a ambiguidade que existe quando a criança fora da escola continua a ser aluna. Quando a autora Araújo² foca a expressão “*trabalho de casa*” salienta os dois conceitos impregnados na expressão, trabalho e casa. Um trabalho que para as crianças que frequentam o ensino obrigatório (durante nove anos pelo menos) prolonga-se também na esfera doméstica, ou nas instituições de respostas sociais que se ocupam das crianças no horário extra – escolar. A mesma autora, ao pôr a tónica na nova função que a escola dá aos pais e às crianças, espera que esta função (ajudar nos deveres dos filhos) seja bem empenhada, e que estas tarefas contribuam para o seu desenvolvimento. Este

² In, Crianças. Sentadas!, Araújo, Maria José, 2006

espaço (casa) e este tempo dedicado à realização dos deveres convertem-se em componentes do sucesso ou insucesso escolar e de esforço desigual entre crianças da mesma turma. Salientamos assim a importância dos contextos, realidade familiares, sócio-culturais e económicos diferentes, pois constroem expectativas diferentes num tempo residual ou de futuro, do desempenho do seu ofício de aluno, e como actor social.

Com base no que foi dito até aqui não podemos deixar de citar Gomez et al, quando acentuam que a prática educativa, no qual situamos este ofício, está sempre condicionada ao espaço e ao tempo. “*Os espaços educativos*”, de acordo com estes autores, “*são importantes pela influência que exercem no processo de formação dos sujeitos*”. Consideram o acto educativo marcado pela influência dos “*valores simbólicos dos espaços*”, onde essa prática é vivida na sala de aula com a aprendizagem “holística cósmica” que acontece no contacto com o meio que a envolve. Ou seja, a acção educativa não depende apenas das vontades, das características sócio-culturais e psicológicas dos actores mas também dos contextos em que se desenrola. Ainda, segundo estes autores, existe para a prática educativa tempos definido. Uns tempos como sendo pertencentes à esfera da prática educativa, e outros não pertencendo a essa esfera pela intemporalidade da prática educativa, o que condiciona a selecção e a efectividade dos conteúdos que vão ser ensinados ou aprendidos. Esta perspectiva teórica situa o tempo na pluralidade dos contextos educativos e a sua relação com a diversidade de estruturação e organização dos sistemas de cada sociedade. “*Portanto, os conteúdos transmitidos no processo educativo adequam às necessidades de ensino e aprendizagem requeridos pelo meio em que se desenvolvem, as pessoas, num marco de realidades condicionada pelo espaço e o tempo e as circunstâncias sociais*” (Gomez et al 2007)

3 O BANCO DO TEMPO COMO ALTERNATIVA À SOLIDARIEDADE TRADICIONAL

3.1 A proposta do Banco do Tempo pelo GRAAL

A experiência dos bancos do tempo é uma história de mulheres, de um grupo social que quis valorizar o seu dia-a-dia. Este grupo social pôs em prática um sistema de trocas de tempo, em que, por exemplo troca, uma hora numa fila das finanças para tratar de papéis por uma hora para cuidar do filho. Os anos 80 foram em Itália, “os tempos do viver social”, onde as mulheres dos mais diversos partidos políticos se juntaram. Este movimento social teve repercussões ao nível dos debates de então e na criação de comissões onde se discutiam a igualdade de oportunidades tornando-se assim a garantia de uma política no feminino. Destas reflexões dos debates reconhece-se, com efeito, que a organização do horário das cidades, ou vilas (escola, trabalho, comércio, transportes públicos, etc) são inadequadas face à nova organização social, salientando neste caso a entrada das mulheres no mundo do trabalho, sem no entanto a mulher deixar os seus “deveres” familiares. Maioritariamente, o Banco do Tempo tem esta mesma origem, um grupo de mulheres que quer experimentar uma forma inédita de ajuda recíproca capaz de simplificar a gestão do tempo do quotidiano, valorizando as numerosas actividades que fazem parte do universo familiar, mas que não monetariamente recompensadas.

Nesse caso cada um é responsável, nesta sua reciprocidade, na criação de uma rede de interajuda. Existe uma troca de serviço traduzido em tempo, sem retorno directo à pessoa que o recebeu. O que liga em rede esta dinâmica é que a troca é feita por um cheque de tempo entre pessoas, que situa a solidariedade com base igualitária, o que gera confiança para pedir e receber serviços. As suas necessidades e o seu saber fazer é assim valorizado. As pessoas reaprendem a legitimidade das suas necessidades e dilui-se o mito da individualidade de se auto

servir. É interessante observar a atitude das pessoas no acto da inscrição, onde cada elemento define a sua disponibilidade com facilidade, centrando-se a dificuldade em definir as suas necessidades e os seus saberes. Esta valorização do indivíduo é, a longo prazo, a reconstrução das redes sociais.

O Banco do Tempo funciona, assim, como um banco, mas com tempo e não com dinheiro: deposita-se (ou dá-se) tempo ou disponibilidade para prestar um conjunto de serviços, medidos em termos de unidades de tempo (horas, minutos), que é levantado (recebido) sob diferentes formas, quando necessário. Funciona em Portugal num sistema constituído por Banco Central e Agências, um conjunto de agências conectadas a um banco central Graal que opera como uma entidade instigadora, de modo a formar um todo organizado. As agências estão inseridas em instituições da comunidade e funcionam como os pólos dinamizadores a nível local. Em cada território estes pólos de recursos constituem-se, organizam-se e definem o campo de aplicação do Graal a partir das prioridades de troca de tempo e serviços. Assim, como é também a agência que faz a gestão do saldo do tempo, que cada elemento tem e cujo valor não pode exceder as 20 horas de diferença entre os serviços prestados e os pedidos. Constrói-se uma cultura de solidariedade através de uma estrutura facilitadora de intercâmbios cruzados. Esta sabedoria, que está presente no Banco do Tempo e que põe em destaque o valor do comportamento solidário (quando se dá tempo em troca de serviços de ajuda.), impulsiona o sentido de comunidade, o encontro entre as pessoas que convivem no mesmo espaço, com a construção de relações sociais mais humanas, atenuando o efeito de problemas ligados ao isolamento, à solidão e às ausências de contacto social favorecendo a integração social e valorizando os talentos de cada um.

3.2 Da solidariedade tradicional à reciprocidade indirecta

A solidariedade, segundo Perrenoud,³ é uma construção social e cultural. Para que se desenvolva numa sociedade, o autor cita três condições que devem ser permanentemente satisfeitas:

“1. O princípio de solidariedade deve fazer parte das ideias e dos valores centrais da maior parte dos indivíduos. Cada um deveria saber não apenas do que se trata, mas acreditar firmemente nele, incorporar a ele uma parte de sua identidade e de sua auto-estima, sentir que, quando se mostra solidário, está de acordo com a cultura do grupo a que pertence, não aparecendo como um ingénuo, e sim como uma pessoa generosa e sensata.

2. Deve existir uma forma de reciprocidade, pelo menos a meio-termo. Apenas um santo poderá dar sem jamais receber nada, certamente porque a alegria de dar dispensa-o de outras satisfações. A maior parte dos seres humanos comuns não pode ser permanentemente solidária em sentido único. É preciso que pelo menos a meio-termo e na média a solidariedade seja um bom cálculo, inscreva-se num “contrato social”, numa forma de reciprocidade.

3. A solidariedade não é sempre dada por antecipação; ela é obtida à custa de lutas individuais e sociais.”

Nesta relação com a solidariedade, não podemos apenas situar a solidariedade do ponto de vista da Igreja e da moralidade. Entender a solidariedade com base do contrato social *“O “contrato social”, tal como Jean-Jacques Rousseau o concebeu, é, em grande medida, um mito. Não há um “pacto” que preceda toda vida social. As micro solidariedades, de base familiares e tribais, não repousam sobre um contrato, nem mesmo tácito, mas sobre laços afectivos e trocas práticas. As crianças nascem e crescem em uma sociedade que já existe e sua*

³ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_07.rtf

única escolha é integrar-se a ela passivamente, excluir-se dela ou combater as instituições e as leis que consideram injustas ou absurdas “ (Perrenoud:2001).

Este sentido de comunidade alude a construção de um vínculo social, o carácter colectivo, a construção de redes, a cooperação e a entreaajuda que poderiam ser as palavras-chaves das potencialidades do Banco do Tempo e da economia solidária pois situam a solidariedade numa base igualitária.

No parecer de economia solidária estão subjacentes valores ecológicos e solidários que se podem encontrar em outras práticas, entre as quais o comércio justo, as empresas de inserção. Baseando-nos numa abordagem teórica de Laville (2005 p303) que realça a gestão democrática centrada na pessoa e não nos interesses económicos, no processo de dar como sentido de liberdade de se dar e receber, não se receber por se ter dado. Como acto final a troca não é produzida em troca directa mas sim numa reciprocidade indirecta transferida na função da agência e conservada no cheque. Esta troca de serviço constrói-se enquanto rede de relações de entreaajuda e de cooperação no Banco do Tempo, e numa colectividade, como na economia solidária. As trocas, ao não serem centradas num indivíduo nem em valores monetários, edificam este carácter social centrado nas relações e conferindo um estatuto de empenho social.

França cit. por Domingues (2003, p.33) diz que *“a economia solidária é uma corrente de pensamento e de acção que visa recuperar o sentido social e ético da economia para enfrentar a desigualdade, a pobreza e a exclusão. Não se trata de um enfoque baseado na supremacia do indivíduo e da sua capacidade de realização, mas de um indivíduo capaz de apoiar e ser apoiado por outros e de reconhecer restrições à sua liberdade perante os direitos dos demais. Nesse sentido, pretende incidir sobre as relações sociais consubstanciadas nos intercâmbios económicos, garantindo que estejam de acordo com os direitos e obrigações de todos os envolvidos. A lógica da economia solidária é a procura da satisfação das necessidades e não apenas o acumular de lucros”.*

II Parte

ENQUADRAMENTO SOCIAL: A ESCOLA DE VALONGO:

Introdução

Neste capítulo propomos situar o nosso trabalho por referência a um contexto local, o Concelho de Águeda, reconhecido há algumas décadas pelo carácter endógeno do seu desenvolvimento económico, que torna manifestas as capacidades de empreendedorismo na indústria e também no sector social

Depois de caracterizar algumas dimensões que nos parecem determinantes na dinâmica social local onde emergem e são resolvidos os problemas económicos e sociais, iremos situar a Escola de Valongo como contexto social onde tem vindo a ser procuradas soluções para problemas que afectam de modo especial os grupos sociais mais desfavorecidos da área de abrangência da escola. Depois de caracterizar a zona que é abrangida pela acção e intervenção social que a escola empreende no contexto educativo, daremos conta de dois projectos que visam minorar as desigualdades sociais estruturadas pelas relações sociais de produção em contextos que se ampliam a nível global.

Procuraremos reconstruir o percurso entre o momento de mobilização das próprias crianças na resolução do problema do abandono escolar, cujos princípios remontam às origens das práticas do Movimento de Águeda, nomeadamente o Projecto dos Grupos Comunitário. Referiremos o processo de participação das crianças na criação de uma base de conhecimento sobre o abandono escolar, que deu origem ao PPAE – Plano de Prevenção do Abandono Escolar, no âmbito do qual se insere a iniciativa do Banco do Tempo.

Abordaremos também o projecto TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária, como expressão da continuação de esforços no sentido de melhorar a qualidade de vida e das aprendizagens escolares das crianças, tendo como destinatários os grupos mais vulneráveis. É no âmbito deste processo que queremos reinscrever o Banco de Tempo como experiência vivida entre adultos e

crianças, que pode suscitar o interesse pela criação de um dispositivo de investigação - acção - participativa, que garanta a possibilidade de protagonismo social das crianças no interior do espaço escolar e nas relações entre a escola e a família.

1 O concelho de ÁGUEDA como espaço de inserção DA ESCOLA

O espaço social em que se inscreve o nosso projecto é o Concelho de Águeda, fundado no ano de 1834, como resultado do repovoamento efectuado nos séculos XI e XII.

Em termos geográficos, trata-se de um território político administrativo situado na sub-região do Baixo Vouga, situado no Distrito de Aveiro, onde ocupa uma área de 335,3 m², que é atravessada pelos rios Águeda, Vouga, Marnel, Alfusqueiro e Caima, estendendo-se por uma encosta a 31 m de altitude.

É neste território, subdividido administrativamente em 20 freguesias, que habitam os 49 091⁴ residentes (2001) cujos contextos e modos de vida variam segundo diversos factores, dos quais referimos características e tendências demográficas e geográficas; o tipo de actividade económica dominante situa-se no sector terciário com indústria cerâmica, ferragens, metalúrgicas, fabrico mobiliário, construção civil, comércio de retalhos como base do acesso e rentabilização de diversas formas de capital: económico, social e cultural.

Relativamente às características do território referimos a diferença de densidade populacional do litoral e interior. Enquanto no litoral esta atinge os 396 ha/km², nas freguesias serranas chega a ser de 14 ha/km², havendo desde os anos 60 a tendência de aumento do número de habitantes no litoral e de diminuição no interior. Este é um dos factores que está na base da diversificação de formas de organização da vida social, que sustenta sistemas sociais e de personalidade

⁴ CENSO 2001

distintos, segundo se trate da Cidade ou de aldeias rurais mais ou menos urbanizadas. Acresce ainda a esta heterogeneidade, a atracção de população migrante proveniente dos concelhos vizinhos ou do exterior, pela oferta de emprego em resposta a necessidades decorrentes do forte desenvolvimento industrial local. Em 1994, 9% dos quase 1000 postos de trabalho eram ocupados por não residentes, havendo um número significativo de indivíduos que se deslocavam dos distritos do interior, do norte do país, dos Palop 's especialmente da Guiné e, mais recentemente, dos Países de Leste, assim como de população que havia fixado residência no Concelho, a partir de meados dos anos 70.

Um dos dados que melhor caracteriza o Concelho de Águeda é a especificidade da trajectória do seu desenvolvimento industrial, devido à sua base endógena e predominância de pequenas e médias empresas, facto que nos anos oitenta ganhou maior visibilidade com a triplicação do número de empresas.

Relativamente à agricultura, embora esta tenha deixado de ser a ocupação fundamental, em 2004, 50 % dos trabalhadores industriais mantinham o hábito de trabalhar a terra. *"A referência ao quadro social rural da reprodução social, a dominância industrial ao nível da produção e de emprego, o aumento do número das empresas de base endógena, que são a génese de uma forte mobilidade social e profissional, são algumas das dinâmicas consideradas significativas para que se possa entender o contexto em que ocorrem as práticas sociais e económicas do Concelho"* (Maia, 2004).

Segundo dados constantes do Pré Diagnóstico Social do Concelho, realizado em 2003, o período entre aos anos 70 e 80 pode ser caracterizado pelo aumento do emprego, pela desactivação da agricultura, pela feminização da indústria transformadora e do sector agrícola. Houve um aumento da taxa de assalariados naquele período e para isto contribuiu também a feminização da indústria têxtil que empregava 80% de mão-de-obra feminina. A taxa de crescimento do emprego naquele período era de 14% para o sexo masculino e de 51% para o sexo feminino.

Homens e Mulheres foram sendo mobilizados para o emprego industrial o que fez com que, em 1991, cerca de 50 % dos 44.405 habitantes, fizessem parte da população activa do Concelho, embora importe ressaltar que a idade mínima era 12 anos. Em 2001 a taxa de actividade registada atingia os 50,2% e a taxa de emprego 57%, sendo nos dois casos superior aos índices do nível nacional.

Em 2001 mais de 40% dos empregados pertencia aos sectores das ferragens, das cerâmicas, da fabricação de mobiliário, da construção civil e do comércio a retalho em estabelecimentos especializados. Destes sectores a metalomecânica abrangia então 55% de emprego industrial, ou seja, cerca de 1/3 da população residente empregada; destas, 60% eram do sexo masculino (ver estudos da revisão do Plano Director Municipal (PDM)).

Em 2003, a percentagem de população em idade activa em Águeda ainda era superior à do país (Diagnostico Social, 2003:136). Em 2006 o número de empresas era 5143, prevalecendo ainda o mesmo tipo de indústria.

“Com a crise no sector têxtil verifica-se uma maior incidência na taxa de desemprego para o sexo feminino, mantendo-se a relação entre crescimento do desemprego e do emprego precário a par da oferta disponível com o número da população em idade activa” (cf. Maia, 2004).

Em 2009, constatamos que o desemprego atingiu maioritariamente o sexo feminino; segundo o Instituto de Emprego e Formação Profissional de Águeda, o total de desempregados inscritos no mês de Outubro de 2009 era 36,8 % do sexo masculino e 63,2% do sexo feminino.

Em alguns lugares da região tem-se verificado o encerramento de várias empresas, enquanto outras se atrasam no pagamento dos salários aos seus trabalhadores o que agrava o fenómeno da exclusão social. As questões económicas, a desigualdades no acesso ao exercício da cidadania e a emergência de problemas sociais tais como a toxicodependência ganha expressão na população jovem. A actual conjuntura política de inserção laboral apresenta-se-nos, assim, como uma barreira para os jovens com trajectórias de

abandono escolar, antes de terem a escolaridade obrigatória concluída. A falta de habilitações académicas impede-os não só, de entrar no “mercado” do trabalho assalariado, como compromete a possibilidade de obterem qualificação profissional.

2 A ESCOLA DE VALONGO COMO ORGANIZAÇÃO E COMUNIDADE EDUCATIVA

A Escola aonde realizamos o nosso estudo abrange uma população com cerca de 15000 habitantes provenientes das freguesias de Valongo do Vouga, Macinhata do Vouga, Lamas do Vouga, Segadães, Trofa, Préstimo e Macieira de Alcoba.

Trata-se de uma Escola Básica de 2º e 3º ciclo, que foi inaugurada em 1993 e que é sede de um agrupamento desde 1997. Agrupamento que integra:

9 Jardins-de-infância: localizados em Valongo do Vouga, Arrancada, Macinhata do Vouga, À-dos-Ferreiros, Sernada do Vouga, Mourisca do Vouga, Pedações, Trofa, Segadães.

10 Escolas Básicas do 1.º ciclo: Valongo do Vouga, Arrancada do Vouga, Macinhata do Vouga, À-dos-Ferreiros, Mourisca do Vouga, Pedações, S. Sebastião Trofa, Serém de Cima, Segadães.

O agrupamento, tem 101 docentes que estão distribuídos da seguinte forma: 13 na educação pré-escolar; 32 no 1.ºciclo e 56 nos 2.º e 3.ºciclos, sendo que a grande maioria pertencente ao Quadro de Escola e tem mais de dez anos de serviço docente.

Quanto ao pessoal não docente, a exercer funções na Escola sede, a escola considera que o número é suficiente, sendo a maioria efectiva ou com mais de cinco anos de experiência, ao observar os espaços que existem na Escola EB2.3,

O número de alunos inscritos neste Agrupamento é de 1166, dos quais 366 frequentam a EB23 de Valongo do Vouga. Como se pode inferir da leitura do quadro abaixo, (quadro 1) a Escola serve um meio com problemas sociais, o que é indicado pelo grande parte dos alunos do Agrupamento que são subsidiados. O Agrupamento tenta dar resposta a estes casos querem a nível da alimentação e

material escolar, quer a nível de acompanhamento do estudo (apoio e salas de estudo específicas).

Quadro 1 – Turmas/Apoios Socio - educativos

ESCOLAS	N.º ALUNOS		N.º TURMAS	N.ºALUNOS ESCALÃO A+B
	TOTAL	NEE		
EB1 de Macinhata	71	6	4	24+9
EB1 de Serém de Cima	36	0	2	7+5
EB1 de Pedações	31	3	2	8+0
EB1 de Mourisca do Vouga	128	7	6	31+4
EB1 de S. Sebastião	34	2	2	0
EB1 de Segadães	33	4	2	13+7
EB1 de À-dos-Ferreiros	33	0	2	4+1
EB1 de Arrancada do Vouga	148	5	7	48+6
EB1 de Valongo do Vouga	54	1	2	20+4
E.B.2,3 de Valongo do Vouga	366	27	23	89 + 102

Os resultados escolares da Escola-sede (ver anexo C), ao longo dos três anos lectivos de 2006 a 2009 revelam uma baixa global dos graus de insucesso escolar no 2º e 3º Ciclos, com excepção do 5º ano que, no presente ano lectivo demonstrou mais retenções comparativamente aos outros graus de estudo e anos lectivos. Quanto ao 1.º Ciclo do Ensino Básico verifica-se também através dos quadros 3 e 5 (anexo C) que os alunos não desenvolveram todas as competências nas diferentes áreas, havendo um elevado número de crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades de apoio educativo. Apesar de atribuídos apoios educativos às disciplinas de Inglês, Matemática, Língua Portuguesa da observação feita pelo quadro no 7 do mesmo anexo, observamos

que o Inglês e Ciências Físico-Químicas aparentemente, não se mostram suficientes para colmatar as dificuldades de aprendizagem anunciadas.

O Relatório aponta como problema a existência de um número elevado de alunos com dificuldades de aprendizagem e um número crescente com problemas de comportamentos e de indisciplina que são atribuídos à falta de referenciais exemplares de comportamento.

A Escola faz realçar no texto que fundamenta o Projecto TEIP *que o percurso escolar de uma boa parte destes alunos é um percurso solitário*. Segundo os seus autores os alunos *“não têm grande auxílio em casa por parte dos Encarregados de Educação, uma vez que estes, em média, têm como habilitações académicas o 1.º ou o 2.º ciclo sendo raros os que têm o ensino secundário ou superior. Tal facto, faz com que a escola - sede tenha que disponibilizar diversos apoios educativos, nomeadamente salas de estudo específicas, apoios educativos às áreas nucleares, apoio a alunos estrangeiros, clubes, entre outros*.

O Relatório anterior, do Projecto de Prevenção do Abandono Escolar, (PPAE) realça a existência de um número significativo de “Famílias disfuncionais, de problemas de alcoolismo e a pouca participação dos pais na vida escolar dos educandos. Aponta como problemas que afectam a vida da escola, a baixa escolaridade do agregado familiar que se reflecte numa fraca motivação de parte dos alunos nas práticas curriculares; e as suas fracas ambições pessoais e sócio profissionais, embora chame também atenção para a fraca articulação do ensino e das aprendizagens entre os vários níveis de ensino, a precariedade dos espaços e equipamentos laboratoriais.”’ mas também a falta de recursos humanos, nomeadamente ao nível de serviços de apoio (Psicologia, Técnicos Superiores de Serviço Social, Terapeutas da Fala, Animadores Culturais). Chama ainda atenção para a falta de salas de aulas e de espaços acolhedores para dias de frio e chuva, o que é importante devido ao número considerável de alunos do 2.º e 3.º Ciclos que, no final do seu horário escolar diário, tem que aguardar por transporte e nas interrupções lectivas, sem ter como ocupar os tempos livres.

Importa referir que uma investigação realizada na mesma zona, sobre os Grupos Comunitários, em anos anteriores chamava já a atenção para algumas

características sócio-culturais e económicas que participam para a fragmentação social na Comunidade, pondo como contraponto a constatação de que também havia naquelas mesmas comunidades muitas potencialidade de reconstrução de afinidades, de identidades e de solidariedade face à heterogeneidade de contextos de vida das crianças. Como refere a autora ao *analisar as características históricas e sociais económicas e culturais actuais da freguesia acredita-se ser necessário fazer emergir uma política de intervenção social, económica e educativa que permita aos agentes de desenvolvimento local libertar o potencial para assumir o seu papel de dinamizadores de práticas formais e informais, que se revelam propiciadoras do desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente inclusiva* “ (Maia 2004).

3 A COMUNIDADE LOCAL E A GESTAÇÃO DOS GRUPOS COMUNITÁRIOS

Foi neste contexto sócio-cultural e económico que se formaram alguns grupos comunitários, nos primeiros anos da década de 80 na relação com elementos da equipa de ensino especial que acompanhava cada zona, numa perspectiva de prevenção e intervenção junto de crianças em situação de privação social.

As Freguesias servidas pela Escola de Valongo: Valongo do Vouga, Macinhata do Vouga, Pedações, Segadães e Trofa- constituíram um terreno aberto à *procura dos diversos serviços e ao investimento na criação de respostas novas que ultrapassem a barreira da marginalidade social que tem impedido o acesso, destas famílias, aos serviços de saúde, educação, apoio social e comunitário, recreação e outros serviços oferecidos à população, conforme refere Madeira, (1989).*

Aquela área foi palco de uma intervenção social que emergia de processos em que as crianças e as famílias carenciadas e em risco social eram assumidas e investidas como actores sociais na resolução dos problemas de desvantagem e exclusão social que as afectava. Os grupos de crianças emergiram naquela área sempre que os educadores dispunham-se a trabalhar em contexto informal, e não institucional com as crianças e respectivas famílias.

Pensamos que a experiência acumulada pelos profissionais das diferentes áreas sociais que sentiram a necessidade de mudança da comunidade, no sentido da inclusão de crianças desvinculadas da esfera social, cultural e económica, gerou uma cultura de intervenção que ainda se mantém viva naquela área.

Ainda se espera que a população excluída se torne mentora do seu projecto de vida e persiste a preocupação de dar visibilidade às famílias e à sua bagagem sociocultural, como contributo portador de valores educacionais, culturais, e sociais. No entanto parece que ainda hoje, são estes mesmos valores que continuam a separar os dois contextos de vida e inserção social das crianças: família e escola.

A presença de um dos principais elementos dinamizadores do Movimento dos Grupos Comunitários no Conselho Executivo da Escola, foi sem dúvida um dos principais factores que nos fez crer na possibilidade do Banco de Tempo constituir um contexto desafiador da emergência de novos grupos comunitários, definidos então como *“espaços sócio - educativos informais, heterogéneos e abertos, que procuravam responder a necessidades e interesse lúdicos das crianças, apresentando-se como meio facilitador para a criação de projectos promovendo o desenvolvimento e o bem-estar da criança e a realização de iniciativas de desenvolvimento”*⁵.

A formação de grupos comunitários no interior da Escola, foi a utopia mobilizadora dos Adultos que constituíram a equipa dinamizadora de PPAE em resposta à solicitação da DREC (Direcção Regional de Educação do Centro) na esperança de tornar os alunos actores e co-autores do desafio de construir uma escola para todos.

⁵

Relatório “Grupos Comunitários”, Bela Vista , 1989

Parte III

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOCIAL

Introdução

Tal como anunciamos na introdução, nesta terceira parte do nosso trabalho procuraremos estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática de produção de conhecimento social, apresentando algumas referências e argumentos teórico-metodológicos, que nos ajudaram a investir este percurso como espaço de produção de conhecimento e de mudança social. Daremos conta de algumas inquietações que foram vividas por nós neste processo de investigação com características de intervenção, onde a participação dos sujeitos não pode resumir-se a aplicação de procedimentos de escuta e de rigor no tratamento de dados recolhidos num terreno de que fazemos parte. Para darmos conta deste movimento que alterna e faz sobrepor momentos e práticas de investigação e acção, mapearemos as actividades e outros dados significativos para a compreensão do percurso.

Importa aqui lembrar que este projecto teve como actores principais as crianças da turma do 6º ano da escola de Valongo do Vouga, cujo sonho e trabalho, partilhado na sala de aula, de criarem um Banco de Tempo na Escola, serviu como campo de observação da possibilidade desta iniciativa gerar condições de sustentabilidade do protagonismo das crianças nos Fóruns e na elaboração do PPAE 1.

1. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Assumimos o paradigma qualitativo como uma referência na medida em que este autoriza a interpretação da realidade pelos investigadores, pelo recurso a métodos utilizados na investigação antropológica e etnográfica. Segundo Bogdan e Biklen (1982) há cinco características básicas no estudo qualitativo, são elas: o ambiente natural como fonte directa de dados e o investigador como principal instrumento; os dados colectados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo e, o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo investigador.

Esta prática de investigação dispensa a preocupação de comprovar evidências bem como as preocupações de ser-se um observador neutro ou independente na medida em que *“os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência, sendo os locais entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”* (Bogdan. R., Biklen S)⁶.

Por outro lado, a investigação tipo qualitativo vai-se estruturando com o desenrolar dos acontecimentos, fazendo com que a teoria e prática formem um todo de experiência, o que se enquadra nos objectivos da investigação acção. Procuramos que a prática nos envolvesse num processo em que o acto de conhecer e o conhecimento resultassem do agir, alterando assim a relação tradicional entre os actores sociais e o investigador e o objecto de investigação, o

⁶ Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução À teoria E Aos Métodos (1994), Porto Editora, p. 48

que nos parece adequado por se tratar de um projecto de educação social e intervenção comunitária.

1.1.A investigação - acção e a Investigação participativa como referencias

Quisemos também aproximarmo-nos do modo de produção de conhecimento pela investigação-acção na medida em que este método possibilita uma intervenção, assente numa dinâmica social, em que o investigador se envolve activamente com a comunidade. Esta metodologia orienta-se à melhoria das práticas mediante a mudança e aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados.

Para Kemmis e McTaggart, (1988) referido por Matos (2004), *"A investigação acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais realizados pelos participantes com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso, é importante reconhecer que a investigação acção é desenvolvida através da acção dos membros do grupo"*.

Tal como é usual neste tipo de investigação privilegiamos a observação participante, pelo facto de ser a técnica mais descritiva e holística, o que é importante na investigação com crianças em que o significado adquire uma importância vital.

Esta abordagem pareceu-nos também importante porque tal como referem Bogdan.R., Bikle " *ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior (...). O processo reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado este não ser abordado por aqueles de uma forma neutra.*

A observação participante alicerçada numa metodologia concreta possibilita assim a construção de um conhecimento científico diferente e mudanças nos diversos sistemas. Um processo sistemático que possibilita um vínculo entre teoria e prática; a participação, a aprendizagem e co-responsabilidade de todos os

implicados no processo, e não uma experiência laboratorial. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão. O que procuramos foi encontrar o que Ventosa Pérez (1996) apresenta como “ *um tipo de investigação qualitativo, como um processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a acção.*”

1.2 As preocupações éticas e práticas da investigação com crianças

Os investigadores qualitativos empreendem conhecer os sujeitos da investigação como “pessoas”, analisando as suas vivências, tentando compreender os actos, as palavras, os gestos no seu contexto, o que é tão mais importante quanto difícil quando se trata de actores com pouca credibilidade na investigação e enquanto protagonistas da acção.

Ao procurar compreender a experiência das crianças o investigador deverá colocar-se numa posição que procure a diluição das questões do poder entre a criança e o adulto. Segundo Mandell e Thorne (citados por Christensen e James, 2005), “*a observação participante de crianças requer tentar adoptar o “papel menos adulto”, misturando-se com o mundo social das crianças, não tomando o lado dos adultos, operando física e metaforicamente ao nível das crianças nos seus mundos sociais.* Contudo, e segundo Thorne, *este posicionamento social do investigador é muito difícil de manter.*

O que nos propusemos foi observar, escutar e reflectir com as crianças através do diálogo e à medida das situações naturais emergiam da interacção social e em função das suas interpretações e percepções. Procuramos seguir as recomendações de Christensen e James (2005) que afirmam que os diálogos com as crianças, permitem aprender sobre o que elas conhecem e, até certo ponto, perceber como elas aprendem. Tentamos também atender às recomendações de Roberts (2005) que apela para que os investigadores se empenhem para que o envolvimento das crianças na investigação seja uma experiência agradável e divertida.

Apesar de todos os constrangimentos procuramos ensaiar maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças assumindo o desafio de descobrir, que

Graue e Walsh (2003:10) consideram como o maior desafio dos investigadores das infância, assumindo no entanto, tal como estes afirmam, que *descobrir intelectualmente, fisicamente e emocionalmente é algo difícil, pois a distância física, social, cognitiva e política entre adultos e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos.*

Quisemos sobretudo não excluir as crianças da investigação advertida por Scott (2005), quando refere que as crianças são excluídas da investigação (i) por inércia da prática dos investigadores; (ii) por acreditarem nos adultos como possuidores do conhecimento, experiência e poder, (iii) pela complexidade pelas questões éticas e práticas quando se entrevistam crianças; assim como, (iv) pelo descrédito na falta de capacidade comunicativa e social da criança (Scott cit de Basckett e Alexander, 1991).

2. AS INQUIETAÇÕES DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

A primeira vez que ouvi falar do Banco do Tempo foi numa aula na Universidade de Aveiro. Era uns dos muitos projectos dinamizados pelo Graal. Mas achei interessante como o Banco do Tempo situa a solidariedade na construção de rede, onde a moeda de troca, é o tempo. Esta particularidade tem um movimento subjacente, o de que toda a gente tem algo para trocar e para pedir. Esta acção constrói uma atitude reflexiva numa prática de solidariedade social como um valor novo. A rede começa pela própria construção das infra-estruturas. Ao potenciar os talentos favorece o reconhecimento do saber fazer de cada um, o saber ser que necessita de uma prática de auto reflexão para se redescobrir como pessoas que precisam do outro e que podem ajudar o outro. Uma solidariedade com um valor novo, uma inclusão sobre base igualitária. Foram portanto os valores que mais me impulsionaram para pensar no Banco do Tempo como uma proposta de acção- investigação na Escola (EB23 de Valongo de Vouga), o que tem as suas implicações no modo como observamos e interpretamos a realidade e vivemos a interacção directa com as pessoas.

Por outro lado, a escolha deste projecto nesta escola foi feita por motivos relacionados com o forte conhecimento e partilha de experiências de trabalho com a “Bela”⁷ pelo seu referencial de trabalho que se enquadra numa prática comunitária e valorização do indivíduo (Grupos Comunitários). Não duidávamos à partida da sua total adesão à ideia do Banco do Tempo, como estratégia de promover a interacção com a comunidade que além de aumentar a auto estima das crianças e promover a aprendizagem de valores de entreajuda nas relações

⁷

Educadora de Infância, com funções de Vice-Presidência do Executivo

interpessoais, poderia gerar uma relação mais horizontal entre adultos-professores e crianças-alunos.

Acreditávamos por tudo isso, que a escola seria capaz de movimentar-se e mobilizar as crianças em torno desta ideia, que me parecia fazer todo o sentido para aquela escola, que se nos apresentava então como um espaço de excelência para iniciarmos a nossa investigação.

Todos estes sentimentos criaram condições de implicação tal que dificultaram a reconstrução do meu lugar na escola, como investigadora que deveria assegurar também a reconstrução do lugar das crianças como actores e parceiros, co-constructores de um conhecimento gerador de auto-crítica potenciadora da transformação social a partir do interior da escola.

Procurei manter atenção às questões éticas relacionadas com a participação das crianças no momento de escuta e de participação, assegurar condições de um consentimento informado num ambiente que se afirmava como lugar de plena confiança entre adultos e crianças, por lugar de acção de professores. É a preocupação com a privacidade e confidencialidade do que me foi confiado pelas crianças que justifica que no desenrolar deste trabalho os nomes das crianças investigadores actores sejam referenciados pela primeira ou primeiras letras do seu nome, (M).

A minha imersão nas relações tecidas na escola ocorreu no acompanhamento da experiência de envolvimento das crianças no estudo e de elaboração do Plano de Prevenção do Abandono Escolar na Escola, aprofundou-se com a participação num fórum sobre solidariedade para que fui convidada pela equipa dinamizadora do PPAE, como proponente da criação do Banco de Tempo na Escola. Experiência que era então imaginada como espaço de exercício de cidadania pelas crianças contrariando a lógica que privilegia a excelência e a competitividade entre as Crianças, em termos de resultados escolares.

A motivação que partilhávamos com os demais elementos da equipa dinamizadora do PPAE era analisar a possibilidade de assegurar a sustentabilidade da participação e protagonismo das crianças na escola, a partir

dos fóruns como espaço que passaria a enquadrar a iniciativa do Banco de Tempo.

A apropriação da iniciativa por uma turma da Escola, o reenquadramento da iniciativa nos objectivos da disciplina de Formação Cívica e a transferência da actividade para o interior da sala de aula, imprimiu mudanças significativas na dinâmica de interacção e cooperação entre adultos/crianças.

A intenção de analisar as redes de interacção que seriam constituídas no interior da escola a partir da iniciativa do Banco de Tempo, teve que ser reenquadrada. O nosso interesse passou a centrar-se na compreensão de como as crianças ajustavam a sua concepção do Banco de Tempo a partir da procura e oferta de tempo para realizarem tarefas concretas, viáveis no contexto de sala de aula. Quem seriam os actores deste processo e quais seriam as implicações da dinâmica estabelecida. Os mapas das acções desenvolvidas no âmbito do projecto dão conta deste movimento de busca de espaço de conhecer e agir com as crianças, na procura de condições de sustentabilidade da sua acção.

3 A RECONSTITUIÇÃO DO PROCESSO

Como acabamos de referir a preocupação que nos mobilizou para este processo-projecto, foi a sustentabilidade do protagonismo das Crianças numa escola que problematiza a desigualdade social, promove actividades orientadas para a promoção de valores e acolhe uma prática social de trocas de serviço entre Crianças, como potenciais protagonistas da criação de um “mini -Banco do Tempo” a partir da sala de aula.

O mapa de acções que aqui apresentamos foi sendo construído e repensado no contexto da acção com as crianças do grupo-turma e alguns adultos da escola.

	Conteúdo
Entrada no Terreno: Reunião com a escola	Apresentação da proposta à Escola, através da equipa implicada na dinamização do PPAE
	Consulta documental – sobre o processo de envolvimento das crianças como actores
Fórum: Sessão para a solidariedade	Observação participante no fórum sobre solidariedade, por convite da equipa de dinamização do PPAE
Fórum: Sessão sobre o Banco de Tempo	Apresentação do Banco de Tempo como proposta e desafio à participação das crianças
Contacto com o Grupo dinamizador do PPAE	Tomada de decisão sobre o grupo participante potenciais “investigadores-actores” sobre as condições de exercício do direito à participação

1º Sessão na sala: proposta contacto com a turma	Apresentação – tentativa de desconstruir o “lugar pedagógico” - relação adulto criança Entrevista Colectiva para captar o modo como a proposta do BT tinha sido apropriada pelas crianças
2º Sessão na sala	Regresso ao terreno. Conversa com as Crianças em contexto de sala de aula.
3ª Sessão Planeada com as Crianças e Professor	Simulação de entrevistas para a divulgação pública do Banco de Tempo Conversa com as crianças sobre como mobilizar a comunidade escolar
Sessão na Biblioteca Escuta das crianças aprofundamento das opiniões	Diálogo com a (A) Conversa a partir dos desenhos
Apresentação do Banco de Tempo no Fórum escola	As Crianças como protagonistas na divulgação e convite de participação
Encontro com as Crianças para preparação de estudo de condições de implementação do Banco do Tempo na Comunidade Escola e para além dela	Preparação de um estudo a realizar na escola, de outros tempos não ocupados no desempenho do aluno no ofício de aluno
Apresentação dos resultados à equipa TEIP	A problematização da experiência do BT como desafio à equipa do projecto TEIP

Os recursos mobilizados ao longo deste Projecto foram essencialmente o espaço sala de aula e a interacção entre as crianças e entre estas e o adulto professor no tempo que podiam subtrair a actividade curricular. Foram as

experiências de idealização de um sistema de troca de serviços, as trocas vividas e as suas propostas.

Como se pode observar em várias acções foram mobilizadas técnicas participativas, e procuraram problematizar a experiência do Banco do Tempo como possível contributo para constituir um investigador colectivo a integrar, como dispositivo crítico, na dinâmica do projecto TEIP.

Podemos analisar este processo pela identificação de três fases de imersão no terreno da experiência de criação do Banco do Tempo e que foram sendo planificadas e reconstruídas a partir de cada momento de observação e das conversas com adultos e crianças.

O horário definido para o desenvolvimento do projecto foram as aulas de Formação Cívica e a a minha presença na turma como investigadora (amiga crítica?) foi sendo calendarizada segundo a disponibilidade da turma.

A primeira fase foi a trajectória de inserção na escola, e que consideramos ter sido um trabalho exploratório, na reconstrução da problemática proposta para o estudo com os dados do contexto e na constituição e observação do grupo de crianças.

A segunda fase foi o momento de reconhecimento e análise das concepções do Banco de tempo, e das práticas de troca de serviços entre crianças, organizada a partir da listagem de ofertas. Nesta fase investimos na escuta das crianças e interpretação dos registos construídos por elas. Na terceira fase assumimos um papel activo na apresentação de propostas de formas de escutar e auscultar a opinião das crianças, sobre a sua própria experiência do processo, como base de reflexão crítica e de propostas sobre como melhorar a experiência do Banco do Tempo com o envolvimento de outras crianças e adultos da escola e da comunidade. Foi na revisitação deste momentos que pudemos construir o conhecimento que esperamos poder propor como início de uma nova etapa de um processo que tem vindo a ser construído, através de diversas formas, de vozes e de silêncios, entre as crianças e adultos, na Escola de Valongo.

IV Parte

SABERES CONSTRUÍDOS NUM CAMINHO FEITO A CAMINHAR

1. PRIMEIRO MOMENTO:

O SABER DAS CRIANÇAS SOBRE O ABANDONO ESCOLAR

Foi o desejo de compreender o abandono escolar por dentro, ou seja, saber como é que a comunidade educativa de Valongo do Vouga sentia ou se apercebia das situações de abandono que levou a que um grupo de Professores tivesse lançado o desafio de criar grupos de discussão sobre este problema entre professores e alunos. Esperava-se que a implicação destes actores na compreensão do porque que algumas crianças faltavam à escola, porque é que a abandonavam e o que seria preciso fazer para combater este problema pudesse resultar no desenvolvimento de acções preventivas mais eficazes para este efeito

Foi assim que a Escola Básica de 2º e 3º ciclo de Valongo do Vouga respondeu ao pedido da Direcção Regional de Educação do Centro, de que desenvolvesse um Plano de Prevenção do Abandono Escolar, dando também seguimento a algumas acções iniciadas no ano lectivo 2007/2008, no âmbito desta temática.

No início do ano lectivo, 2008/2009, Plano de Prevenção do Abandono Escolar, continuou a pedido da Gestão e Conselho Pedagógico do Agrupamento, que solicitou à equipa dinamizadora a integração desta temática como parte das preocupações da Escola, tendo também em vista a construção de uma escola protagonista de desenvolvimento, de cidadania e democracia e a possibilidade de reflectir com a comunidade educativa, sobre o valor da autoridade e sobre a hierarquia e disciplina.

1.1 Os Fóruns reivindicados como tempo dos alunos por eles mesmos.

Os Fóruns surgem neste processo, como resposta à uma necessidade sentida pelos alunos de terem *“Tempos para conviver e debater ideias que*

levassem à participação activa na escola”. Cada turma da EB2/3 escolheu ou nomeou dois alunos que integram o fórum, a realizar duas quartas-feiras por mês, entre as 15h30 e as 16h30, na escola. Os temas propostos pelos alunos no primeiro Fórum do ano lectivo, foram: sexualidade; exclusão; violência no recinto escolar; solidariedade; como agir em situações de violência; escolha e despiste vocacional (testemunho); viver em segurança.

No PPAE foram definidos pelos adultos os seguintes objectivos para esta acção, reivindicada pelas crianças: reforçar a vinculação escolar; proporcionar um espaço de reflexão sobre as diferentes problemáticas; ensinar a pensar e a escolher antes de fazer e agir; promover a participação activa dos alunos na vida da escola; desenvolver a consciencialização da importância da cooperação, da inter-ajuda e da preocupação com os outros. Valores presentes numa democracia participativa da solidariedade entre iguais no respeito pelos direitos das crianças a um desenvolvimento integral.

1.2 A emergência do Banco do Tempo no espaço dos Fóruns

A implicação dos alunos no processo de estudo e de elaboração do Plano de Prevenção do Abandono escolar nesta Escola Básica de 2º e 3º ciclo do Ensino, levou à que a realização dos primeiros fóruns tivesse sido vivida pelas crianças, como um novo espaço de exercício de cidadania. O que o Banco do Tempo propunha era a participação de todas em trocas de serviços/tempo, realizadas sobre uma base igualitária. Restava saber em que condições esta disposição de co - responsabilidade social e de protagonismo pelas crianças era sustentável, no contexto de vida quotidiana na e da escola.

Surgiram assim as primeiras questões que orientaram este processo de investigação imaginado como desafio à criação a um investigador colectivo que integrasse as crianças na sua constituição e funcionamento.

Interessava-nos saber:

(i) Como a proposta do Banco do Tempo seria apropriada pelas crianças e adultos da Escola.

(ii) Como a prática de troca de serviços entre crianças, mediada por um contrato e apela acção discreta/mediadora dos adultos, poderia conciliar o conhecimento da solidariedade como valor e a acção solidária como prática desenvolvida entre as crianças?

Interessava também saber:

(iii) se esta proposta responderia ou não à percepção de que tanto os alunos quanto os professores não tinham tempo para conversar, conviver...?

(iv) se a vivência desta experiência por crianças e adultos, os levaria a sentir como necessidade, a criação de um tempo de reflexão sobre o significado da mudança na escola?

Foi neste momento que me aproximei da escola no papel de investigadora. Então fui observar.

1.3 Um pequeno passo

Um dos elementos do Conselho executivo, que havia dinamizado o PPAE, reconheceu na proposta do Banco do Tempo um conjunto de valores e objectivos tais como solidariedade, inter-ajuda, inclusão, descoberta de saber fazer que podiam ser enquadrados nos objectivos do Fórum dos alunos. Esta reflexão assim o denota:

“Os alunos não tem tempo para conviver...os alunos precisam de um espaço para além das aulas, quando falas em banco do tempo acho bom, porque é o tempo necessário para eles ter tempo para pensar... os objectivos são muito idênticos é um espaço de cidadania responsável, de cidadão participante, ou seja, o fórum pode ser um espaço onde o banco do tempo pode ganhar vida?”.

Assim fui convidada a estar presente no 17 de Dezembro no terceiro Fórum de alunos no âmbito do Plano de Prevenção do Abandono Escolar sobre o tema solidariedade.

Comigo participaram também 29 alunos:

Total	Rapazes	Raparigas	Total
-------	---------	-----------	-------

5ºano;	2	9	11
6º ano	2	6	8
7º ano	1	6	7
8º ano;	1	1	2
9º ano;	-	1	1
Total	6	23	29

Neste fórum participaram como protagonistas cinco adultos além de mim na qualidade de investigadora/observadora: os dois padres convidados a dinamizar o debate sobre o tema solidariedade e a equipa dinamizadora do processo de envolvimento das crianças, simultaneamente responsáveis pela direcção da turma do 6º ano D, pela vice presidente do conselho executivo, a psicóloga e eu observador.

1.4 A Solidariedade como tema de enquadramento do Banco do Tempo

Após o fórum sobre o tema solidariedade a equipa dinamizadora do PPAE decidiu que o Fórum seguinte deveria ser sobre o Banco do Tempo. Nesta sessão participaram 18 alunos

Turmas	Rapazes	Raparigas	Total
5ºB	1	1	2
5 ºC	1		1
6ºD	3	5	8
8ºD	2		2
9D	2	2	4
Total	9	8	17

Importante fazer notar que uma das alunas do 8 D e uma aluna do 6º D estiveram presentes na qualidade de co - responsáveis pela divulgação.

O fórum começou com a apresentação de todos os alunos e adultos presentes. O desafio de diálogo foi criado com a pergunta “o que é um Banco para vocês?”

Até chegarem ao conceito de banco como lugar de trocas de serviço foram invocadas imagens do quotidiano tais como o banco do jardim ou o banco de madeira. A aproximação ao conceito de actividade e de troca foi respondida com o argumento da falta de tempo que todos sentem para as tarefas que mais gostariam de fazer: conhecer novas coisas e ter tempo para si e para conversar.

Houve então espaço para a explicação do funcionamento de um Banco do Tempo com o suporte do power point do GRAAL. As crianças que quiseram leram o texto em voz alta. Foi distribuído um panfleto para saber quem estaria interessado em organizar-se para dinamizar o Banco de Tempo na Escola. Foi elaborada uma lista no quadro de possíveis trocas de serviços.

No final desta listagem houve crianças que acharam a ideia muito interessante e queria um Banco do Tempo na escola para fazer amigos, ensinar futebol, aprender matemática...foi-lhes pedido se pudessem devolver por escrito o que entenderam sobre o Banco do Tempo.

Depois deste fórum o processo de investigação tinha dado mais um passo na negociação de entrada neste campo de investigação e levou – nos a um segundo nível de intervenção: o da organização do grupo. Precisávamos saber por quem esta proposta seria aceite e dinamizada.

1.5 A primeira escuta do ponto de vista das Crianças sobre o Banco de Tempo:

Em finais de Janeiro pudemos escutar, ainda no contexto do fórum, o que as crianças tiveram oportunidade de tomar posição e se expressarem sobre a proposta feita pelos adultos. Fizeram no nos seguintes termos e através de pequenos textos escritos, entre pares:

"O Banco do Tempo é dar tempo aos nosso amigos e familiares para nos entendermos e voltaremos a ser amigos (...) é também dar carinho uns aos outros mesmos que fosse de outras cores. (...) é também não rir de quem seja lá como for, de diferente raça, de diferente cor, não nos podemos rir porque senão ficam magoados." (I) e (N) 5ºano

" O Banco do Tempo não é um Banco qualquer, é um Banco onde se ajuda e é ajudado.

É um Banco onde recebemos cheques, mas esse cheque que são recebidos são para ajudarmos os outros e para eles nos ajudarem a nós. Ajudarmos os outros dando-lhes tempo e eles retribuírem – nos " (AR) e (AB) 5ºano

2 - O SEGUNDO PASSO

A escuta das Crianças, partilhada com os adultos, levou a um segundo passo: a aceitação da proposta dos adultos da escola, que eu assumi como uma tomada de decisão interna: o Banco de Tempo deveria ser desenvolvido com uma turma da escola: a turma 6ª D. Os participantes deixavam de ser voluntários para serem designados, a partir daquele momento. Cabia agora às crianças colaborar activamente ou não no processo, por serem assim reinvestidas do seu estatuto como alunas; papel que sustenta efectivamente toda a ordem moral e cognitiva na escola.

2.1 O (re) conhecimento dos potenciais protagonistas do Banco de Tempo

A turma que assumiu o projecto do Banco de Tempo é constituída por 20 Crianças, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 de idade. Destas quinze são rapazes e cinco raparigas.

Localidade de residência	Nº de alunos
Valongo.	2
Macinhata	9
Beco	5

Jafafe	1
Soutelo	1

Deste grupo apenas 2 crianças residem em Valongo de Vouga as restantes na freguesia de Macinhata de Vouga, uma freguesia com zona dispersa, onde são identificados o maior número de casos de insucesso e de problemas familiares.

O que as crianças deste grupo partilham entre si o facto de estarem dependentes de transporte para fazer as deslocações, o que implica maior permanência na escola, em horários não lectivos. Todos têm que deslocar-se diariamente de distâncias até 5 kms. Duração até 15 minutos.

Chamamos também a atenção para esta ser uma turma onde existem cinco casos de retenção repetida por insucesso escolar no primeiro ciclo do ensino básico

	Escola Primária – 1º ciclo	Escola do 2º e 3º ciclo
Caso 1 – sexo F	1 Vez- 2º ano	2 Vezes 6º ano
Caso 2 – sexo M	1 Vez – 2º ano	
Caso 3 – sexo M	2 Vezes – 2º e 3º ano	
Caso 4 – sexo M	2 Vezes – 2º ano 1 Ano de abandono escolar	
Caso 5 – sexo M	1 Vez - 4º ano	

Destes alunos um recebe apoio individualizado e há situações de currículo alternativo

2.2 O tempo disponível das Crianças ocupadas pelo Currículo formal

O tempo da semana está estruturado por disciplinas que são leccionadas em diferentes espaços: quatro salas de aula e o ginásio. Cada aula é seguida de um intervalo de 20 minutos. A saída da aula é no entanto regulada pelo professor,

que pode reter o aluno ou a turma para acabar trabalhos em curso. Os momentos de recreio estão ocultos fazendo parte do horário espaços entre tempos definidos como aulas.

O Horário abaixo permite-nos constatar que não existe uma tarde livre por semana, que o dia de segunda-feira está repartido em cinco blocos; que as aulas de Língua Portuguesa e de Inglês são dadas em dias consecutivos e das aulas CNT à ESTA e EVT estarem isoladas. Constata-se também que a aula de ESTA é sempre leccionada ao último tempo da tarde o que contraria os critérios recomendados para a elaboração dos horários de turma.

Blocos	2ª feira	Sala	3ª feira	Sala	4ª feira	Sala	5ª feira	Sala	6ª feira	Sala
08.30 – 09.15	LPO	31	EVT	11	FORCIV	31	EDM	32	MAT	31
09.15 – 10.00					EMRC	31				
10.20 – 11.05	MAT	31	ING	31	MAT	31	EDF	Gin	CNT	31
11.05 – 11.50										
12.05 – 12.50	EDF	Gin		24						
12.50 – 13.35					AE MAT	31				
13.50 – 14.35			LPO	31	ING	31	APROJ	31	HGP	31
14.35 – 15.20	CNT	31								
15.40 – 16.25	ESTA	31	HGP	31			ESTA	31	EVT	11
16.25 – 17.10	CNT	31	SEE Ing				AE LPO	31		

3 - TERCEIRO PASSO

Entrei na turma do 6º D para acompanhar e escutar a experiência das Crianças, da forma como se apropriavam de uma proposta de solidariedade activa, que lhes permitiria manter o lugar de participantes activos na vida quotidiana da escola enquanto alunos e protagonistas neste processo. O modelo do Banco do Tempo baseado na ideia de reciprocidade indirecta adaptava-se ou não às crianças?

Interrogamo-nos sobre qual deveria ser a atitude do investigador quando entrasse no contexto de sala. Eu queria efectivamente ouvir o grupo-turma para aprender

com a experiência daquelas crianças, como se instala um Banco de Tempo numa escola. Tendo presentes os pressupostos da investigação com crianças avancei com o pedido convite de cooperação:

”Eu quero aprender convosco... Vocês querem ser os meus professores?”

O grande desafio parecia ser assegurar condições para que, tal como salienta Sarmiento, “ *a investigação seja um espaço democrático, participativo, dialógico e de co-construção do conhecimento, mesmo admitindo que o investigador adulto é quem tem último poder, o poder textual. Mas esse pode (deve) ser não um poder que oprima ou oculta, mas um poder que clarifica e liberta.* “

3.1 A reconstrução da relação de investigação e de acção na Turma D

Era importante que o meu lugar de observador participante naquela aula, pudesse ser reconhecido e reconstruído pouco a pouco, quer com as crianças quer com o professor.

A informalidade que procurei manter nas interacções rapidamente me tornaram a “*senhora fixe*” *que vem e que promove momento em que como refere uma das crianças,*

“ Nós podemos divertir, estar, conversar”

Isto não era no entanto o suficiente e houve necessidade de explicitar à turma o meu interesse que naquele momento era saber como o grupo se tinha apropriado da ideia do Banco do Tempo e como este poderia ser dinamizado. Precisávamos que o seu consentimento para que a sua experiência servisse como matéria de investigação, fosse devidamente informado.

O trabalho passaria, a partir de agora, a ter rosto e nomes.

O director desta turma foi o único adulto presente, além dos restantes elementos da equipa PPAE. O primeiro encontro foi marcado com o professor na sala de aula de formação cívica das 8.30 às 9.30 h.

Nesse momento foram feitas as primeiras abordagens do contexto e do grupo.

O professor deixou uma criança (T.) acabar de escrever no quadro e explicou-me que devido ao processo de avaliação de professores nesse ano lectivo, o grupo de crianças, que eu estava a encontrar pela primeira vez e que ainda não me conhecia tinha-me identificado como avaliadora. Era importante desmistificar essa imagem.

Comecei por apresentar a minha profissão que culturalmente é aceite como brincar com crianças. Depois pelo local de trabalho conhecido pela maioria, e finalmente pelo meu estatuto de aluno, numa universidade num trabalho de investigação.

Pouco a pouco teria que reconstruir o meu próprio lugar como investigadora, para poder reconstruir com crianças mas também com o adulto, seu professor, um lugar próprio como actores, parceiros e co-autores da investigação que deveria acompanhar a implementação do Banco de Tempo na sua escola. Salientei que aquela turma tinha sido a única na escola que tinha aceitado dinamizar o Banco do Tempo e que por isso eles seriam o grupo que poria em prática a investigação. Esperávamos que a consciência deste facto os pudesse comprometer na tarefa de clarificar o que era um Banco de Tempo. Assim aconteceu e as crianças puderam dar conta do modo como tinham vivido e interpretado a ideia de criação de um Banco do Tempo.

Pedi-lhes então que me explicassem como o Banco do Tempo estava a funcionar. Algumas crianças, foram avançando as seguintes explicações, que iam sendo orientadas pelo professor.

“Nós temos cheques que trocamos “(D)

O professor lembra:

(PROF) -“Fizemos uma lista, lembram-se “

(C) -“Sim Stor”

(AD) -“Pusemos o que gostaríamos de ajudar “

(AL) -“O que gostamos de fazer “

(Silêncio...)

A investigadora intervém

(Inv) -“ (...) e o que fazem com os cheques? “

(T) - “Oh senhora é fácil (tirando o cheque da pasta) eu preciso de ajuda nos deveres, pego num cheque e dou indicando o colega que me ajuda “

(Inv) - “ o que está escrito no cheque? “

(AD) - “Ora o meu nome, o nome da minha colega que ajuda, os deveres que preciso de ajuda e os minutos que ela me ajudou “

(Inv) - “Pode ajudar outra colega ou tem de ser a mesma?”

(T) - “ Não a ajuda é de qualquer um “

(Inv) - “Dou o cheque a quem me ajudou ou fico com ele?”

“Dá-se ao professor “

A escuta deste diálogo permitiu-nos observar a centralidade do papel do adulto e a reprodução da relação pedagógica, segundo a qual cabe ao professor perguntar e às crianças responderem, na tentativa de acertarem nas respostas esperadas. Permite também constatar o valor simbólico dos cheques. Permite finalmente constatar a que as crianças estão mais atentas a ideia de ajuda na resolução de dificuldades, do que na ideia de troca.

3.1.2 O alargamento da roda de conversadores

No regulamento do Banco do Tempo é referido que a adesão é voluntária e aberta a todos desde que possam oferecer e queiram receber. Esta compreensão das regras de funcionamento partilhado por estas cinco crianças afastou-se dos conteúdos inseridos no Banco do Tempo. Esta prática é explicada pelo professor na reflexão seguinte

“Já conversei com toda a turma e o trabalho de casa de cada aluno foi a elaboração de uma lista de tarefas que cada um se disponibiliza a fazer em favor dos restantes elementos da turma “(diário de bordo)⁸.

Esta compreensão de solidariedade como resposta imediata à solicitação ou necessidade do outro, não vai ao encontro da ideia de reciprocidade indirecta na

⁸ Reflexão do professor da turma sobre o porquê aceitar a proposta do banco do tempo como projecto da turma em anexo A.

troca de serviços. A elaboração da listagem que contém sobretudo uma lista de ofertas de ajudas a prestar na sala de aula, parece não ser suficiente para que as crianças interiorizem a necessidade ou o dever de troca, pela formulação de pedidos.

3.3 A agenda cheia – de adultos e crianças- há tempo para dar, pedir e receber?

A sessão seguinte foi marcada dentro dos tempos disponíveis encontrados pelo professor depois de analisar as actividades já agendadas para (e não com) a turma. O professor define este tempo com a afirmação: *"só depois das férias, porque eles tem muitos temas às quartas-feiras"*. A escola está continuamente preocupada com a avaliação de resultados e o seu sucesso, enquanto instância produtiva que se pretende responsável pelo sucesso dos alunos. Ao fazer depender todas as decisões sobre o Banco de Tempo das obrigações inerentes ao ofício de aluno a escola torna a criança uma investidora e gestora do próprio tempo enquanto bem escasso. Como esperar a emergência e consolidação da solidariedade entre as crianças?

Coube-me então reflectir sobre como escapar ao que estava consignado como papel dos adultos-professores, no quadro da relação pedagógica tradicional. A necessidade de criar um contexto em que as próprias crianças me reconhecessem como investigadora-parceira quando uma das crianças me identificou como professora

(T) *"oh Professora volte sempre é fixe ! (notas de campo)* ⁹

Que outra posição poderia assumir na sala de aula para prevenir a reprodução da relação de poder sanciona o ofício de aluno e do ofício de adulto?

⁹

11 Março

Neste encontro havia algumas cadeiras vazias; sentia-se a ausência de seis crianças.

Entrei e sentei-me sozinha na mesa do fundo para mudar a perspectiva de observação, como forma de observar melhor os contextos de relação do grupo.

As crianças chegaram do recreio; vinham falando e foram se sentando e como se os gestos fossem automáticos, todas começavam a retirar as canetas e o caderno diário.

3.4 De novo a procura de um lugar entre “pares” da investigação e acção

O estatuto adulto /criança é novamente convocado quando o professor pede atenção das crianças para o que eu tinha a lhes dizer. Diz em voz alta:

“A educadora Benilde vai querer falar convosco “ (notas de campo)¹⁰

Na apresentação do tempo dispensado pelo professor e pelas crianças existe a tentativa de desconstruir “o lugar pedagógico “ na relação adulto crianças

Agradei o tempo dispensado pelo grupo para a investigação, e comecei a ouvir as opiniões de alguns alunos.

“É bom quando vem assim”

“Não precisamos de trabalhar “

“Não fazemos nada “(notas do campo)¹¹

Aumenta ruído na sala e a investigadora pergunta

“Não fazem nada?”

Responde um deles:

“Sim não pensam, não nos chateiam “.

¹⁰ 29 Abril

¹¹ 29 Abril

Pensei que seria oportuno devolver o ponto da investigação às crianças e também ao adulto com a informação actual sobre o que tinha observado. Revisitamos com elas o processo, a começar pela elaboração da lista de tarefas oferecidas como ajuda a outros. Tínhamos sabido na sessão anterior que a listagem tinha sido feita individualmente e como trabalho de casa, e que o professor era o banqueiro que contabilizava as horas. Sabíamos também que cada criança tinha uma carteira de cheques para registo das trocas.

Foi com base nestes dados que voltamos a conversar sobre o funcionamento do Banco do Tempo para sanar dúvidas que tinha sobre a prática de cada um. Procurei invocar memórias do nosso primeiro encontro com a expressão

“Da outra vez não vi a lista lembram-se?”

Eu via a lista fixada no fundo da sala, fiz perguntas que valorizassem o que já tinham vivido. Queria que as crianças pudessem sentir-se interpeladas mas sem a obrigação de falar ou de corresponder às minhas expectativas

Este enquadramento facilitou a expressão de opiniões e algumas crianças começaram a dizer o que sentia em relação à experiência das trocas já realizadas no grupo.

(D) -“Temos muitos deveres”. “Nunca me pediram ajuda “ “e nunca pedi, porque não preciso “

(E) -É muito complicado não temos tempo e a (A.M) temos a certeza que nos diz bem as coisas “

(T.O) -“é muita competição “ -“ela é a melhor aluna “

3.5 O valor económico do tempo para os outros

Constatamos na conversa com as Crianças que o factor tempo e a exigência na escola as oprime cada vez mais e o quanto a avaliação era sentida por elas como uma acção contínua, que as obrigava a um estudo e trabalho intenso, que era extensivo à casa. Pelas conversas das crianças, pelo horário desta turma, pudemos-nos aproximar um pouco mais de uma condição que reflecte a sobrecarga de disciplinas e de horários de trabalhos na escola e em casa, que

diminui a adesão às actividades extra-curriculares. Como as próprias crianças poderiam redescobrir o tempo que investiam no convívio entre colegas, o tempo de trabalho colectivo e os pequenos espaços de participação que são encontrados por e entre elas?

Constatamos também que o Banco do Tempo tinha reforçado algumas condições de competição entre pares, sobretudo entre os melhores alunos.

Precisava ouvir a sensibilidade de cada uma a este respeito, e por isso pedi a opinião por escrito, mas nem todas as Crianças acolheram bem a proposta

(R) - *“escrever senhora?”*

Esta expressão pode demonstrar a dificuldade sentida por algumas crianças, cujo meio familiar não utiliza a escrita como meio útil de comunicação. O pedido tinha sido entendido como uma obrigação dolorosa.

Ao ser confrontada com a diversidade dos capitais sociais, e culturais, económicos das crianças passei a ter um problema a resolver, mas o Professor resolveu o impasse com a seguinte afirmação:

“Deixe comigo que na próxima aula aparecem os registos”(notas de campo)

A ordem social regular e reguladora dos estatutos das Crianças e dos Adultos na escola foi novamente reposta desta forma eloquente porque havia chegado a hora da aula seguinte. A conversa acabou com a entrada do professor de moral.

3.6 O questionamento das condições de participação das crianças-alunos

Perguntei-me se seria possível que fossem as crianças a desenvolver a iniciativa do Banco do Tempo na escola. Conversei com o professor a este respeito.

O que poderíamos fazer para que as crianças percebessem a importância das suas acções e da sua participação no Banco do Tempo para além das trocas realizadas.

No regulamento do Banco do Tempo é referido que a adesão é voluntária e aberta a todos desde que as pessoas envolvidas possam oferecer e querem receber. Estas regras de funcionamento do Banco de Tempo não pareciam

importantes no início. Contávamos que fossem descobertas espontaneamente pelas crianças e adultos, mas isto não aconteceu.

Era necessário reflectir com o professor sobre o que aconteceu e reflectirmos sobre como a participação das crianças tinha que ser construída a partir do reconhecimento do que elas sabem e sentem, mas também sobre os valores, designadamente do sentido da solidariedade e da ajuda. O conceito de solidariedade que está subjacente ao Banco de Tempo, tem efectivamente possibilidades de regular e resolver algumas situações que reproduzem a exclusão e a resistência à cooperação com pares que são percebidos como diferentes e/ou como desiguais. Disto deram sinais a opinião das cinco crianças mas também o depoimento do professor

A ideia de ajuda teria que ser debatida com o grupo de forma a garantir a manutenção de uma base solidária mais igualitária e centrada na valorização dos talentos de todas as crianças que voluntariamente se dispusessem a participar.

“Já conversei com toda a turma e o trabalho de casa de cada aluno foi a elaboração de uma lista de tarefas que cada um se disponibiliza a fazer em favor dos restantes elementos da turma “ (diário de bordo)¹².

Seria necessário que a intervenção do adulto levasse ao reconhecimento da diversidade, da multiplicidade e da singularidade das capacidades de cada uma, para que a prática de troca de serviços escapasse à competição que havia favorecido a melhor aluna e desmobilizado outras crianças para um investimento que não tinha condições de ser correspondido pelos outros.

Ao elaborarem individualmente a listagem do que podiam dar, pedir e receber, desvirtuou a ideia de troca ou de reciprocidade indirecta, que seria simbolicamente medida pelo cheque.

¹² Reflexão do professor da turma sobre o porquê aceitar a proposta do banco do tempo como projecto da turma
anexo A

Depois de reflectirmos sobre o efeito deste constrangimento, surgiu a proposta de relançar a reflexão sobre a experiência de (in) cumprimento das regras que deveriam animar e dar vida ao Banco de Tempo na escola.

Surgiu a proposta de criar uma situação lúdica que levasse as crianças a pensarem no Banco do Tempo e a se expressarem nos seus próprios termos, mas com distância emocional suficiente para que pudessem tomar posição face ao que tinha sido vivido, por algumas, como exclusão do sistema de trocas; como concorrência e como desvalorização pelo grupo, da sua competência e disponibilidade pessoal.

Apesar de todas as condições que parecem consumir ou comprometer todo tempo das crianças no desempenho do seu ofício como aluno, as crianças parecem ter compreendido a importância do Banco do Tempo. Isto não foi no entanto suficiente para que transpusessem a ideia para a sua vida no dia -a dia da escola. Por outro lado as trocas na lista das tarefas ou serviços oferecidos, foram consideradas apenas aquelas que principalmente o adulto pressupõe que sejam comuns a todo grupo de crianças da turma: o apoio escolar em forma de explicações ou de deveres de casa.

3.7 A tomada de posição de quem pergunta e faz saber: jornalista e entrevistado

Esta foi a última acção realizada no contexto de sala de aula, onde se reproduziam os papéis tradicionais de adulto criança e as relações desiguais entre as crianças.

No princípio da sessão o professor informou as crianças dos exames de aferição. De seguida propôs como actividade uma sessão de jornalismo.

As crianças deveriam imaginar-se como jornalistas; como entrevistadas e entrevistadoras sobre a sua experiência e conhecimento do Banco do Tempo.

Mais uma vez a actividade foi apresentada como uma tarefa individual, a realizar em casa. Cada criança deveria trazer perguntas de casa. Com esta actividade lúdica esperávamos ter elementos com que reler e compreender o processo de

implementação do Banco de Tempo, tendo em conta o que as crianças dissessem, o que também poderia contribuir para a conscientização de adultos e crianças sobre as relações que foram geradas e reproduzidas.

As crianças escolheram jornalistas conhecidas da televisão (entre eles a Manuela Moura Guedes, mas também o Paulo Bento e para nossa surpresa, o Primeiro Ministro, “o Sócrates”).

Depois de definirem os papéis de jornalista, de entrevistado e de observador. Que caberia a cada um, iniciaram a actividade. Cada um dos três jornalistas deveria entrevistar três pessoas incidindo.

Ao longo das entrevistas a auscultação da opinião das crianças sobre quatro questões, que aqui sugerimos como temas, e que também a nós pareciam fundamental para o desenvolvimento do Banco do Tempo na escola. Foram estes:

- A filosofia do Banco do Tempo;
- O processo de troca;
- As regras de funcionamento
- A importância de mobilizar a comunidade

Como veremos a escuta do que foi dito, ou seja, perguntado e respondido pelas crianças, coloca desafios interessantes, no sentido de que, por um lado problematizar aspectos que devem merecer reflexão a partir de outras experiências, não só entre crianças mas também entre adultos.

3.7.1 Filosofia do Banco do Tempo

(jornalista) - “O que acha do Banco do Tempo”

(D) - “O Banco de Tempo uma ideia engraçada, e que se não fosse essa ideia muitas pessoas estariam a precisar de muita ajuda”

(T) - “Gosto porque ajuda os outros alunos nas suas dificuldades”

(jornalista 2) - “O que é o Banco do Tempo para ti”

(A.M) -“ BT é uma forma de nós ajudarmos quem precisa de ser ajudado e também quando temos dúvidas de podermos pedir ajuda e esclarece dúvidas “

(E)“uma forma de interagir se ajudarem uns aos outros e pudermos conhecer coisa novas”

(A.M) “ O BT é importante tenho sido ajudada e tenho ajudado os outro “

A filosofia do Banco do Tempo compreendida pelas crianças está centrada na ajuda. Este valor centrado na ajuda solidária reflecte a aprendizagem quotidiano valorizada no fórum da solidariedade nos valores implícitos na escola e na família.

3.7.2 O processo de troca

(jornalista) -“ Que tarefas é que costuma ajudar mais os alunos?”

(D) - “ Realmente eu não ajudo muito...mas se ajudasse ajudava mais em termos de trabalhos de casa, educação física e assim. Não costumo pedir muito, a maior parte dos trabalhos de casa que eu faço isso muito em casa é com a ajuda do meu pai, por isso chego á escola e não preciso de ajuda

(A. M) -“Ajudei mais vezes “

(CL) “ Tenho pedido no TPC, para estudar para os testes, para ajudar nos exercícios que não compreendo, no ginásio (...) a mim nunca me pediram nada “

(AD) “ A mim nunca me pediram nada “ (...) porque as minhas actividades assim não são muito convincentes para as pessoas pedirem ajuda “

(jornalista 2) -“ Deviam pedir mais ajuda a (AD)

(jornalista 2) “Mas têm para o BT?”

(AD) - “principalmente a (AM) que ajuda todas as pessoa que lhe pedem ajuda e está sempre disponível “

3.7.3 As regras e funcionamento

(jornalista 2) -“Como funciona o BT, sabem? “

(A.M) -“O BT funciona quando por exemplo uma pessoa tem uma dúvida , não sabe, vem ter connosco e nós ajudamos e em troca essa pessoa dá-nos o cheque do tempo”

(jornalista 2) -“E sabe as regras?”

(A.M) - “ É por exemplo essa pessoa pede-nos ajuda passa o cheque e depois escreve lá o tempo que nós ajudamos para quem foi, o tempo e o local”

(D E) - “ As regras são mais ou menos o funcionamento. Tipo quando uma pessoa tem muita dificuldade pode pedir a uma pessoa que tem mais. Que consegues fazer essa coisa e depois consoante o tempo escreve no seu cheque do tempo “

3.7.4 A importância de mobilizar a comunidade

(jornalista 2) - “Acha que o BT vai atrair ou não mais alunos?”

(AM) - “ (...) sim por exemplo quando nós não sabemos uma coisa em vez de vir para a escola e depois poder ter faltas de TPC, podemos pedir ajuda e assim não tínhamos essa falta “

(D E) - “O BT só pode evoluir á escola inteira se a turma quiser mesmo se esforçar por isso tem de picar os alunos e tentar faze-los participar “

(AM) - “Havia mais escolha, podíamos ser ajudados ajudarmos mais e uma relação melhor “

(DE) - “Surge mais ideias, toda agente podia ser ajudado, todos os problemas que iam haver tinham soluções, era bom para a escola, os alunos iam ficar mais amigos e iam se conhecer melhor. “

4 - UM QUARTO PASSO...MAS....PARA ONDE?

A entrevista feita pelas crianças trouxe, sem dúvidas, a necessidade de aprofundamento crítico do alcance educativo e das implicações sociais da do envolvimento das crianças numa iniciativa tão interessante quanto esta, do Banco do Tempo.

Trouxe também sugestões no sentido da mobilização de outras pessoas da comunidade, o que nos dá indicações de que houve alguma mudança, no sentido do alargamento da auto-percepção das crianças como agentes de mudança de um contexto que não se confina a sala de aula, onde deve desempenhar bem e estritamente, o seu *ofício de aluno*.

Esta necessidade sentida e expressa pelas crianças parece ir mais ao encontro da proposta e da prática do Banco do Tempo, enquanto rede de trocas que se alimenta de trocas de serviços muito diversos, e que se desenvolve pela apropriação de cada experiência localmente e nos encontros regulares entre os membros. É assim que a diversidade de contributos e de modos de promover a consciência da reciprocidade de necessidades mas também de dons; reciprocidade que precisa ser gerada e gerida, pelo diálogo e como motor da mudança de valores sociais que contribuam efectivamente para uma sociedade mais igualitária.

As condições a criar deveriam garantir a possibilidade de todas e de cada uma das crianças da comunidade escolar, que se implicasse ou fosse implicada na dinâmica do Banco de Tempo, encontrasse e fosse encontrada pelos outros como parte de um espaço construídos por laços de confiança.

Qual seria agora o passo seguinte a dar?

As crianças sugeriram que a sua experiência fosse divulgada na comunidade escolar. Esta proposta permite que se continue a pensar na escola como espaço, com espaços para construção de saberes e competências formais e informais, cognitivas e sociais. Para esta construção é possível sonhar, mas sobretudo é devido trabalhar para que o protagonismo da criança possa “acontecer” e que adultos e crianças possam reconhecer-se como agentes co - responsáveis pela vida da escola e na escola.

Podemos adivinhar a disponibilidade das crianças desta turma e de outras que tendo participado no fórum em que se decidiu a criação do Banco do Tempo, não puderam no entanto, participar nesta experiência, por não fazerem parte da turma 6º D, para quem os adultos reclamaram a responsabilidade desta tarefa, perante a comunidade escolar.

Não toda a turma, mas um grupo significativo de crianças da escola quer realizar uma nova sessão do Banco do Tempo para toda a comunidade no espaço-tempo do fórum. Pretendem partilhar as suas experiências e tencionam que o convite envolva mais pessoas no movimento de que se sentem parte.

Novas consultas no computador, a elaboração de panfletos com desenhos feitos por (T.) e a elaboração do cartaz já estão em curso. Outras crianças assumiram já o compromisso de organizar o espaço e um momento de dança, mais de acordo como os saberes e gostos que partilham entre elas.

Ficou combinado entre todos a divulgação do fórum de mini - Banco do Tempo e é nesse movimento, com avanços e recuos, que a experiência apropriada pela reflexão colectiva vai reconstruído um lugar para uma solidariedade que exige a cooperação e a sustentação de redes sociais.

5 - UM QUINTO PASSO COM CONSEQUÊNCIAS

O projecto de divulgação e abertura do Banco do Tempo a escola, foi entretanto vivido como contexto, mas também como pretexto de mais uma conversa com as crianças.

5.1 Ao encontro do (des) equilíbrio nas trocas realizadas

(C) “Há alguns colegas na nossa turma que não conseguem fazer os TPC e depois pedem ajuda...Eu ajudei os colegas a fazer os TPC,

(C) Senti que os podia ajudar., mas até hoje não pedi nada, porque não precisei de nada. Normalmente pedem a (AM) porque explica melhor. Senti-me igual, senti-me superior a ela.

(AD) “Senti-me um bocadinho abalada porque sentia que era uma injustiça não pedir ajuda e Outros não pedia ajuda a mim”

(C) -“Estão a aprender e ao mesmo tempo a aprender. Enquanto nós não. Se todas as pessoas fizessem isso os que tem mais dificuldades nenhuma delas trabalha no Banco do Tempo “

(CL) -“Ajudei para os testes”

(CL) -“acho que deveriam dar oportunidade aqueles que não sabem tanto

(D) -“pode ser noutra situação sem ser as dificuldades, pode ser por querer companhia”

(E) "Senti-me mal...Foi bom mas para a turma"

(A) -"acho que ajudava as pessoas a eliminar as faltas de TPC, saber mais um bocadinho "

(F) _" toda a gente devia ter uma troca em cada mês "

(M) -"se não as pessoas começam a esquecer a utilização da troca de cheques "

COMENTÁRIO FINAL:

Na fase inicial deste trabalho procuramos saber o que define e distingue a educação e a educação social. A socialização parece ser o que cria continuidade entre o que pode ser visto como duas práticas diversas contra a reprodução da desigualdade e da exclusão.

Nos textos da educação encontramos a afirmação de que a educação social é uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento humano e com a qualidade de vida. Mas uma qualidade de vida que pressupõe uma concepção de cidadania alternativa, com lugar para o protagonismo cívico e a solidariedade activa na sociedade – rede, para os colectivos sociais em Projectos que integrassem os sujeitos numa democracia próxima, que os fizesse participativos na tomada de decisões, uma educação de amplo espectro preocupações “ (cf Gomez et al, 2007;157).

Consideramos que todos estes desafios se colocam hoje, intencionalmente ou não, no dia-a-dia da escola pública, mas quando atendemos aos tempos das crianças, no tempo da escola nos damos conta do pouco tempo que lhe resta para ir além do ofício do aluno.

A pedagogização de todas as actividades, projectos e experiências de interacção vividas na escola, só permite valorizar o que nos dão os alunos que correspondem a expectativas de reprodução de saberes que são estranhos a muitas delas.

O espaço de diálogo que abrimos em nós, com a escola e com as crianças, no desenvolvimento deste projecto de investigação acção participativa foi uma oportunidade de ir para além das palavras por termos habitado um espaço de participação: os fóruns desejados e propostos pelos alunos da escola desde o primeiro PPAE.

Fica a expectativa de que os antigos e novos actores, que valorizam e pretendem alargar os horizontes e a vida da escola a outros espaços, os da comunidade, se apropriem também desta proposta (de envolvimento de toda a comunidade escolar) construída sobre a coragem de quem ousou sonhar e realizar esta outra proposta (o Banco de Tempo) possa constituir um dispositivo crítico no projecto TEIP, no percurso desta escola.

Neste sentido acreditamos finalmente que a revitalização da experiência de implementação do Banco de Tempo na escola pelas crianças, sendo acompanhada pelo apoio de adultos sensibilizados para a “economia solidária” pode continuar a ser um desafio e uma oportunidade de aprendizagem colectiva de uma abordagem educativa centrada em valores. Um desenvolvimento que enriqueça a acção e desenvolvimento social das crianças para além do que é desejável pelo cumprimento das tarefas escolares, onde se processa a reprodução e a diferenciação do valor do “capital” social e cultural das crianças dos diversos grupos sociais.

BIBLIOGRAFIA

Albuquerque, C. (2004). *Os Direitos da Criança em Portugal e no Mundo Globalizado*, in *Direitos das Crianças*. Coimbra: Coimbra Editora, p. 39-63.

Bourdieu, P (2001.) *El capital Social: apuntes provisionales*, Zona Abierta, Madrid, nº 94/95.p.83-88.

Cattani, A; Laville J; Gaiger L; Hespania P. (2009) *.Dicionário International da outra economia* edições Almedina Sa .Lisboa

Christensen, P.; James, A. (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto. Edições Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Cortesão L.(1998). *Da necessidade da Vigilância crítica em Educação à importância da Prática de Investigação – Acção* Revista de Educação vol.VII nº1.Departamento de Educação da F.c daU.L. p 27-30

Duarte, J. (2007). *Investigação participativa, um género menor?* In, V. Trindade, N.Trindade & A.A. Candeias (Orgs.). *A Unicidade do Conhecimento*. Évora: Universidade de Évora.

Durkheim, Émile. (2001). *Educação e sociologia*.trad: Nuno Garcia Lopes Edições70 Lda.

Fernandes, N. e Tomás, C. (2004). *Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância...Os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância*”. In Manuel Jacinto Sarmento e Ana Beatriz Cerisara. *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 35-162

D’Espiney, R. (Coordenador) (2008). *Movimento de Águeda* (Uma investigação, uma história, um caminho). Águeda: Bela Vista.

- Freire, Paulo. (1996), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Graue, M. E. e Walsh, D.J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian
- Madeira, R (1989). *Projecto dos Grupos Comunitários-Águeda*:Bela Vista C.E.I
- Maia, T.(2004). *Conhecer e compreender o “grupo dos Grandes Amigos”* (tese de mestrado em Ciências da Educação). Porto
- Rémy J eVoyé L (1992). *A Cidade: A Uma Nova Definição? Trad.José Almeida*, Instituto de Estudos Franceses da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, edições Afrontamento-Porto-colecção: Cidade em Questão/9
- Perrenoud, Ph. (2001 a). Fondements de l'éducation scolaire: enjeux de socialisation et de formation, in Gohier, Ch. et Laurin, S. (dir.) *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Éditions Logiques
- Perrenoud Ph. (1994). *Métier d'élèves et sens du travail scolaire* ESF éditeur, Paris
- Perrenoud Ph. (2005). *Escola e Cidadania* trad.Fátima Murad.ed artmed
- Petrus, A. (1997). *Pedagogia social*. Barcelona: Ariel.
- Sarmiento, M. J. (2002). *Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável*. In Educação, Sociedade e Culturas, n. 17, p. 13-32.
- Sarmiento, M.J e Cerisara a.B (2004). *Crianças e Miudos*ed.ASA

Sarmiento, M. J. (2005). *Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Reflectindo em torno de uma proposta de trabalho. In Perspectiva*. Florianópolis. V.23, nº01, p. 17-40.

Sarmiento, M. J; Soares N. e Tomás, C. (2006). *Políticas públicas e participação infantil*, In Educação Sociedade & Cultura. Separata CIE

Xiberras, M. (1996). *As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Instituto Piaget bitos.

UNICEF. Situação Mundial da Infância 2000. Brasília: UNICEF, 2000

WEBGRAFIA

Bruto da Costa, A. (2006). *Exclusões sociais*. Comunicação no ICSW, 32nd International Conference on Social Welfare ACEDIDO EM: 5 Janeiro 2008 no Website da <http://www.icsw.org/global-conferences/global-conf-intro.htm>

Carta Educativa do Concelho de Águeda (Junho de 2008). Consultado em http://www.cm-agueda.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginalId=32566 Recuperado a 20 de Outubro de 2009.

D C:\Documents and Settings\Proprietário-de-HP\Desktop-file_060709155207_Sarmiento_(acedida 23-09-2010)

Diagnóstico Social do Concelho de Águeda, Rede Social de Águeda (Setembro de 2008). Consultado em <http://www.cm-agueda.pt/files/2/documentos/20081003135001390471.pdf> Recuperado a 20 de Outubro de 2009

François Dubet, "Pour une conception dialogique de l'individu.", *EspacesTemps.net*, Textuel, 21.06.2005 <http://espacestems.net/document1438.html> recuperado a 23 Novembro 2008

Fernandes, N. (2005). Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes. Tese de doutoramento. Recuperado em 30Abril de 2008, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>.

FONTES DA NET

Www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa03.pdf (12.1.2008)

<http://www.oecd.org/dataoecd/48/48/2477022.pdf>. (2.4.2008)

<http://www.iec.uminho.pt/> (acedida a 23-9-2008)

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1/articles/soaresen.htm>. (29-4-2008)

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3237(12-9-2009)

<http://www.edition-eres.com/rencontreavec.php?ld=6> (21.10.2009)

Téléchargement d'une version Word au format RTF :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_07.rtf

© Philippe Perrenoud, Université de Genève

ANEXOS

ANEXO A – NOTAS DE CAMPO

Descrição dos momentos com a turma e na turma

Descrição dos momentos com a turma e na turma

Descrição	Saber como se
-----------	---------------

<p>Após a proposta no fórum do Banco do Tempo, esperei um mês para saber o feed back da escola. Esse prazo foi o tempo achei necessário para que o grupo fosse ou não protagonista neste movimento</p> <p>Contactei a Bela (para saber o feed back em relação á proposta do banco do Tempo.</p> <p>A resposta foi que havia só uma turma do 6 ano cujo professor tinha estado presente no fórum que ficou com este desafio.</p> <p>A primeira sessão com os alunos foi marcado pelo Prof. Luís que tem como responsabilidade nesta turma ser o directo de turma, prof de música e professor das aulas de educação cívica. O tempo disponível será ás quartas durante no tempo das aulas de educação cívica no dia 11 de Março</p> <p>Proposta “Banco do Tempo” a primeira sessão foi então marcada com o Professor Luís para quarta-feira dia 11 de Março ás 8.30 da manhã.</p> <p>Sala 24 durante a aula das 8.30 às 9.30 com os alunos da turma do 6 D e director de turma na aula de educação cívica.</p>	<p>“Apoderaram da ideia do Banco do Tempo e se esta a ser dinamizado</p> <p>“Esclarecimento de duvidas”</p>
<p>Descrição 11 de Março</p> <p>Descrição</p> <p>Dirigi-me pela terceira vez a esta escola como actor neste processo de investigação. A responsabilidade de participar num processo em que somos aprendiz do próprio momento, cria um dilema interessante que se vai coadjuvar com o contexto escolar. É como um sentimento antagónico que trás as memorias do nosso primeiro dia de escola. As paredes que retratam os registos de actividades, o vai e vem de pessoa que não se conhece, o labirinto de salas...era o primeiro passo dentro das rotinas desta escola que estava a ser dado. Tinha sido cinco minutos antes da hora marcada que tinha tido esta capacidade de voltar a ser aluna no seu primeiro dia de aulas.</p> <p>O Professor chega após cordial ser apresentação dirigimo-</p>	<p>Descrição Como e vivenciado o mini-banco do tempo na turma</p>

nos para a sala. Um grupo de pré adolescente estavam no corredor á espera. A pouca luz que teimava entrar pela janelas fazia brilhar os cabelos do (T). No meio deste grupo de pessoas fui convidada para entrar pela (AD.) e o professor foi dizendo para ficar ir para a frente. Na sala iam-se sentando entre conversas animadas, tiraram os cadernos, as canetas. O (T) foi para o quadro e começou a escrever a data e o que o professor ia ditando. Eram assuntos da aula anterior. Onde eu estava? Estava do lado esquerdo da sala, num canto para que os alunos pudessem ler o que estava no quadro. Em frente estavam as janelas uma parede cheia de janelas três linhas de mesas que dividiam a sala em três grupo, duas linhas na vertical tinham mesas com dois alunos e a mesa do professor era de dois lugares e estava situada de frente a ao lado da janela e ao pé do quadro. A outra linha de mesa tinha um total de cinco como as outras e com o lugar par uma pessoa, estavam colocadas ao pé da parede sem janelas. No fundo estavam as informações das actividades feitas pela turma. O (AL) olhava para mim e sorria mas a minha presença não revelou muita curiosidade enquanto estavam a fazer os registos. Quando o (T) se sentou o professor cedeu-me o momento de apresentação. Aproximei-me do quadro para me colocar no centro da sala, depois de dizer o meu nome ouvi a turma de uma maneira geral perguntaram e afirmavam que eu vinha para avaliar a turma e para os observar. O professor explica que neste momento os professores e as turmas estão a ser avaliados. Era oportuno dizer à turma e explicar que era educadora de infância e que como eles era aluna mas numa escola diferente em Aveiro na Universidade de Aveiro e que nesta etapa de estudo estava a desenvolver um trabalho. Pela primeira vez ia ser investigadora.

Como o Banco do Tempo estava a ser posto em prática nesta turma gostaria de saber se queriam colaborar comigo nesta investigação. Ao responderem que sim disseram que se chamava mini-banco do tempo e o professor explicou que como era um desafio que não se enquadravam totalmente no que tinha sido dito no fórum do Banco do Tempo.

Depois expliquei o porquê de ser a turma deles a escolhida para fazer parte do processo de investigação

Salientei que a experiências deles no processo do mini banco do tempo era muito importante e que tinha algumas perguntas para fazer para poder entender como é que o mini-banco do Tempo esta a funcionar. O como fizeram, se estão a gostar, e se acham que está a ser útil .

D- Nós têm cheques que trocamos

Inv-- trocam como?

Prof._ fizemos uma lista, lembram-se?

D- sim stor

C- está no fundo

AL- ali

AD- pusemos o que gostaríamos de ajudar

AL- o que gostamos de fazer.

Inv- todos participaram nessa lista?

T - siiim

Inv-- então vamos ver se eu percebi. Tem uma lista com o que gostam de fazer e no que podem ajudar? É isso

(Abanaram com a cabeça positivamente)

Inv-e o que fazem com os cheques?

T- oh senhora é fácil! (tirando o cheque da pasta) eu preciso de ajuda nos deveres, pego num cheque e dou-o indicando a colega que me ajuda.

Inv-sim e o que está escrito no cheque

AD. - Ora, o meu nome, o nome da minha colega que ajuda , os deveres que preciso de ajuda e os minutos que ela me ajudou

Inv- e pode ajudar outra colega ou tem de ser a mesma que te ajudou?

T.- não. A ajuda é para qualquer um

Inv-- então já todos passaram cheques?

AD- não

Prof- Aqui a (AM) já tem 10 h. De Tempo dado e 8h de tempo recebido há quem tenha mais

Inv-- é interessante... vocês sabem quais os serviços mais pedidos?

AD- a (AM) ajuda na Matemática, no Português e em História

Inv-- vocês gostam de ver ou participar nestas trocas?

Prof- desde que há estas trocas acontece que eles juntam-se mais na biblioteca e há menos faltas dos deveres

(ouvem-se sorrisos e há pois!)

Inv-- então se eu percebi. Vocês fizeram uma lista de ofertas de ajuda e tem cheques de troca. Se eu precisar de ajuda vou a lista das ofertas e passo um cheque a quem me ajudou, o tempo que estive a ser ajudado e

T_ passa o cheque

Inv- a quem me ajudou é isso?

T- põe o nome

AD – e o tempo

Inv--e dou o cheque a quem me ajudou ou fico com ele?

CL- dá-se o ao Professor

Inv-- então o professor é o banqueiro

Prof- os cheques ficam comigo, faço a contagem do tempo que cada um tem, nos serviços de troca

Inv- sabem estou muito contente em ver e sentir que estão a colaborar comigo neste momento. Quero vos agradecer e perguntar se não se importam que eu volte a vossa turma e se que vocês continuam a ajudar-me para poder melhor fazer este trabalho de investigação.

T- oh professora volte sempre é fixe!

T E. -sim é bem divertido

Prof – nós estamos disponíveis para recebe-la sempre á Quarta – Feira

Inv- – quando é que posso então voltar o Prof. foi ver o tempo das crianças e respondeu depois das férias e das actividades que estão agendadas pois eles têm muitos temas quarta 29 de Abril.

Inv-- ok. Então nesse dia voltarei para aprofundar o que vocês sentem em relação a esta experiência.

Proposta: marcar o próximo encontro com a turma dia 29

<p>de Abril foi a dia possível para turma me receber.</p>	
<p>Sessão 2 -29 Abril Faltam 6 alunos (AL) , a (AD) ; (AM); (D) ; (R)e o (TM) foram para a Universidade de Aveiro</p> <p>Sala 24 durante a aula desde da 8.30 às 9.30 com os alunos da turma do 6 D e director de turma</p> <p>Desta vez o grupo de crianças reconheceu-me e logo á entrada da sala. Como da primeira algumas crianças param para me deixar entrar. Uma vez dentro da sala os aluno sentam-se nos lugares alguns mudaram. Algumas cadeira estão vazias Desta vez estou sentada sozinha na mesa do centro no fundo. Existe um burburinho e os sons do tirar do material, caderno diário, caneta. O professor pede para que a turma esteja atenta e com atenção a educadora Benilde vai querer falar convosco.</p> <p>Como me tinha sido dado hora de conversa fui para a frente das crianças. Esta forma de falar dificultou-me a comunicação cadeiras com mesas cria uma barreira que transforma a dinâmica numa conversa entrevista.</p> <p>Começo por agradecer o momento que me estão a proporcionar aí surge vozes que não identifico pois é no global que ouço.</p> <p>-é bom quando vem assim</p> <p>-não precisamos de trabalhar</p> <p>Não fazemos nada</p> <p>Inv--não fazem nada?</p> <p>-sim , não pensamos, não nos chateiam. Ouve –se risos e depois um silencio agradável.</p> <p>Sabem eu fui para casa e verifiquei que havia acções que não tinha entendido n Mino Banco do Tempo?. da outra vez não vi a lista lembram-se</p> <p>Sim-</p> <p>Dirigi-me para o fundo da sala</p> <p>Fui fazendo a leitura e olhando para cada criança que tinha escrito as ofertas. À medida que ia interagindo as crianças iam dizendo o que sentiam em relação ás ofertas e aos pedidos que faziam.</p>	

Entre as quais a (D) disse: nunca me pediram ajuda?

E pediu alguma ajuda?

Não? Pode dizer porquê?

Porque não preciso

Inv- as ofertas que estão na lista (ajudar em educação física , ajudar a jogar a bola, inglês, ajudar a ter uma vida mais sociável ajudar a CN do vosso colega alguém sentiu que podia fazer o pedido , ou sentir a necessidade desse serviço?

D- temos muitos deveres

T O – é muita competição

Inv- quais são os serviços mais pedidos sabem?

Inv- estão a dizer que a Matemática, o Português são o que mais tem sido pedido, e a maior parte das trocas é feita com a (AM)?

TO -Ela é a melhor aluna

linv- digam vejo na lista há outros colegas que oferecem esse serviço? Nunca pensaram em juntar todo os que oferecem as ajuda na Matemática, Português e fazer um grupo de interajuda?

(Riram-se) .

e é muito complicado .Não há tempo!

E - a (AM) temos a certeza que nos diz bem as coisas.

Inv- – sabem a vossa experiencia é muito interessante. Gostaria que me dissessem o que pensam sobre estas trocas de serviço... pode ser por escrito para que tenham mais tempo para repensar

R- oh não!

R escrever senhora!

Prof- deixe comigo que na próxima aula aparecem os registos

Inv--vejo que escrever é difícil. é uma tarefa...

Chega o professor de Moral para a aula seguinte. Não tivemos mais tempo, marcamos o próximo encontro para 13 de Maio . .

<p>Proposta ESCREVER (TAREFA?) sobre o que pensam dos serviços trocados</p>	
<p>Descrição Dia 8 Maio das 14.00 às 16.00</p> <p>Depois da reunião com o prof para reflectir sobre o que aconteceu e como eles poderia ser a sua participação na construção dos seus sentires. Surge a a necessidade de ler mais sobre a solidariedade exclusão. Pois o que foi uma proposta par uma base solidária mais igualitária e a valorização dos talentos das pessoas, o reconhecimento das suas capacidades tem um outro olhar nesta troca de serviços centra-se na competição e no melhor aluno .</p> <p>Assim a ideia de ser jornalista e fazerem uma entrevistas ao colegas deste troca de serviço onde cada um pensaria então nas perguntas a fazer. Ler o que se sente no processo de sensibilizar para se caminhar para sua conscientização da relação recriada.</p> <p>Proposta: as Crianças pensarem em perguntas em relação a troca dos serviços. (Re) significado da tarefa?</p>	<p>Planificar e reflectir o próximo encontro com as Crianças /como protagonistas</p>
<p>Descrição Sessão n.º 4 Data: 12 de Maio</p> <p>As crianças vão ser jornalistas e entrevistados</p> <p>Na sala numero 24 durante a aula desde da 8.30 às 9.30 com os alunos da turma do 6 e director de turma</p> <p>Cheguei e o professor teve de passar a informação no quadro para ser transcrita pelas crianças no seu oficio de aluno no caderno de correspondência para os pais assinar e o professor. A informação era sobre os exames de aferição que irão decorrer para a semana na segunda e na quarta-feira. Depois desta tarefa realizada a proposta de fazer de jornalista e de entrevistada foi feita á turma. As crianças definiram os papéis que iriam realizar. Foi preparado os microfones e a gravação foi feita através do computador do professor. Foram ditas pelo professore e</p>	<p>As crianças vão ser jornalista e entrevistados.</p>

algumas crianças as precauções de actuação tais como: não falar enquanto se está a desenrolar a acção de jornalismo pois não se ouvirá as vozes gravadas, falar claro o mais possível e devagar.

Antes de se sentarem houve trocas de opinião enquanto quiseram definir quem era e como faziam os jornalistas. Foram nomeados vários jornalistas e entrevistados tais como: Manela Mouras Guedes, Paulo Bento, Sócrates...depois destas várias propostas e trocas de opinião 3 crianças ofereceram-se para ser jornalistas e 6 para serem entrevistados. E o resto como telespectador Assim dividiu-se em 3 grupos em que havia 1 jornalista com 2 entrevistados. As perguntas feitas pelos jornalistas tinham sido pensadas em casa como propostas feitas pelo professor após a reunião de sexta-feira na Bela Vista. Mas as respostas eram em directo. Foi um momento muito divertido em que os papéis foram assumidos com seriedade. Ouvimos no fim as gravações e houve entre cada entrevista as reflexões do grupo em relação a como seria pertinente ou não certas questões e como o jornalista se deveria colocar e ser interveniente consoante as respostas. As perguntas a medida que as entrevistas iam decorrendo eram mais longas e onde o jornalista dava a sua opinião.

As entrevistas: Registo auditivo da sessão nº3 entrevistas como jornalista primeiro momento

Grupo 1 (dois minutos e doze)

Jornalista -Olá meus senhores estou aqui e sou jornalista sou o (AL) nº 2 do 6º D e quero-vos fazer algumas questões perguntas sobre o Banco do Tempo aceitam ?

D-sim

T -sim

Jornalista -a primeira questão é para o senhor (D). O que acha do Banco do Tempo?

D--eu acho que foi uma ideia engraçada que surgiu só para nos ajudar, e que se não fosse essa ideia muitas pessoas muitas estariam a precisar de muita ajuda.

Jornalista -e é só

D--Sim , eu acho que no fundo é isso .

Jornalista - E agora vamos passar para o Sr. (T M). Gostas de usar o Banco do Tempo ?

T_ eu! ... Gosto. Porque (pequena pausa) ajuda os outros alunos nas suas dificuldades e humm deixa cá ver e ... e é só.

Jornalista : ok, vamos voltar para o (D). Que tarefas é que costumás ajudar mais os alunos ?

D--realmente eu não ajudo muito ...mas se ajudasse ajudava mais em termos de trabalhos de casa ,educação física e assim .

Jornalista _ muito bem , então vamos passar para a penúltima pergunta para o Sr. (T M) costumás pedir muitas vezes ajuda?

T -sinceramente não. Porque (hum) a maior dos trabalhos que eu faço em isso muito da casa é com a ajuda do meu Pai por isso chego á escola e não preciso muito da ajuda.

Jornalista _ OK vamos mesmo agora passar a ultima pergunta . ah Não ! não há mais pergunta “stor”

(risos)

Grupo 2 (5 minutos e meio)

Jornalista _ Olá Colegas eu sou Tiago Morais nº14 da turma 6D venho aqui á hoje escola EB2,3 de Valongo de Vouga fazer-vos algumas questões se for possível, claro. E gostava que me respondessem de uma maneira clara e simples de perceber. o brigado. Então a primeira questão é . o que é para ti o Banco do Tempo .Pode responder .(olhando para a AM)

A M_ o Banco do Tempo é uma forma de nós ajudarmos quem precisa de ser ajudado e também quando temos duvidas de podermos pedir ajuda e esclarecer dúvidas.

Jornalista – Obrigado. Agora você (dando o microfone para responder)

D para mim o BT é uma forma dos alunos se poderem interagir se ajudarem uns aos outros e poderem conhecer coisas novas e ...é tudo é tudo

Jornalista _ obrigado, obrigado. A segunda pergunta é :
achas que o BT vai atrair ou não mais alunos?

AM _ acho que sim porque...porque por exemplo quando
nos não sabemos uma coisa em vez de vir para a escola e
depois poder ter falta nos TPC, podemos pedir ajuda e
assim não tínhamos essa falta.

Jornalista - já te aconteceu isso?

AM – não

Jornalista _ obrigado

D -Se é uma questão de esforço o BT só se pode evoluir
(...da pá a...) escola inteira se a turma quiser mesmo se
esforçar 'Por isso tem de picar os alunos e tentar faze-los
participar mais e tem queDeixa-me cá ver é tudo

Jornalista -obrigado a terceira pergunta é: para ti o BT foi
importante? tens sido ajudado ajudas os outros ?

AM _ para mim é importante. Tenho sido ajudada e
também tenho ajudado os outros.

Jornalista Ma s ajudas-te mais vezes ou foste ajudada
mais vezes ?

AM_ ajudei mais vezes

Jornalista _ obrigado. Agora você

D -a minha resposta é como a dela é parecida.

Jornalista _ mas você ajudou mais vezes ou foi ajudado
mais vezes?

D- Foi mais ou menos igual. Umas vezes fui ajudado outras
vezes ajudei

Jornalista _ pois é isso que interesse. Como funciona o BT
sabem ?

AM _ o BT funciona que quando por exemplo uma pessoa
tem uma duvida, não sabe, vem ter connosco e nós
ajudamos e em troca essa pessoa dá-nos um cheque do
tempo .

Jornalista _ e sabes as regras?

AM _A As regras é por exemplo essa pessoa pede-
nos ajuda passa o cheque do BT e depois escreve lá o
tempo que nós nos ajudamos para quem foi e o tempo e o
local

D – As regras ..Sei mais o funcionamento tipo quando uma pessoa tem muita dificuldade pode pedir a uma pessoa que tem mais ..que consegues fazer essa coisa e depois consoante o tempo escreve no seu cheque do tempo

Jornalista _ Acham que poderíamos passar o Banco do tempo não só nesta turma por volta da turma mas passar para a escola e mesmo para fora da escola acham boa ideia ?.

AM- acho que sim porque assim podíamos, havia mais escolha ,podíamos ser ajudados e ajudarmos mais e ter uma relação melhor

Jornalista não estou a perceber explique lá melhor elabora lá uma resposta

AM– então hum por exemplo se assim uma pessoa de outra turma se calhar na outra turma não tem ninguém que o possa ajudar naquela tarefa pode noutra turma haver outra pessoa que o possa ajudar

Jornalista _ e você o que acha disso

D E .eu acho que sim porque depois iam surgir monte de ideias e toda agente podia se calhar ser ajudadas todos os problemas que iam haver se calhar tinham solução e era muito bom para a escola .e os aluno iam ficar mais amigos iam se conhecer melhor

Jornalista _ eu também acho que era interessante e ´ta tudo , vocês responderam muito bem ao que vos pergunte colaboraram muito para esta entrevista obrigado

Grupo 3

(dois minutos e cinquenta e dois)

Jornalista – Bom dia sou T C da turma 6 e nº e venho aqui para fazer umas questões aqui aos alunos a CL e a AD.

Jornalista _CL como é que como é que surgiu o Banco do tempo aqui na turma ?

CL—o Banco do Tempo aqui na turma surgiu de um fórum que houve cá na escola sobre o Banco do Tempo . Veio cá uma senhora explicar o que é o BT e com se utiliza o Banco do Tempo.

Jornalista – agora vou pergunta a AD como é que surgiu aqui o BT ?

AD –O BT surgiu aqui na turma ,por iniciativa do nosso director de Turma , por fórum que houve e depois nós achamos a actividade engraçada. E depois fomos desenrolando a actividade na turma. (sussurrando) pronto é só

Jornalista _ qual foi a primeira actividade?

CL_ a primeira actividade foi o DT dar-nos uns cheques para a gente ajudar uns aos outros e para que podermos ajudar.,e fizemos um placard do mini Banco do Tempo que é as tarefas que agente pode ajudar

Jornalista – e vocês AD?

AD _ a primeira actividade que fizemos foi escrever no nosso caderno o que gostaríamos de ajudar e depois o nosso DT passou imprimiu para umas folhas e colocou no placard para nós sabermos o que é que cada um faz e para pedirmos ajuda

Jornalista _ que tipo de ajudas têm pedido?

CL -têm pedido nos TPCs, para estudarem para os testes, para ajudar nos exercícios que não compreende, no ginasio

Jornalista _ e a si (AD) têm pedido muito ajuda ?

AD_ não a mim nunca me pediram nenhuma ajuda

Jornalista _ então mas porquê?

AD porque as minhas actividade não assim bem muito

convincente para as pessoas pedirem ajuda

Jornalista- mas deviam pedir mais ajuda a (AD)

Mas tem contribuindo mais para o BT.?

AD mais ou menos

Jornalista _ o que é que você acha?

AD – sim muitas pessoa tem contribuindo a principal pessoa cá na turma é a (AM) que ajuda todas as pessoas que lhe pedem ajuda , está sempre disponível ...

Depois das entrevistas foram ouvidas as gravações as crianças gostaram do efeito.

O momento de discussão:

Feed back das propostas feitas pelas crianças do como o mini banco do tempo poderia se transformar e que demonstrou. Centrou a discussão no alargar o mini banco do tempo para escolas e comunidade. Das diferentes propostas do como fazer levou as crianças a propor discussão no fórum. Gostariam de partilhar a experiencia do mini Banco do Tempo

O que ficou combinado

Que a quarta-feira que segue os exames de aferição trazer as propostas repensadas para elaboramos um plano de acção e combinar dias para partilhar esse processo.

Reflexão

Dentro da dinâmica escolar o sucesso é algo sentido, as trocas elaboradas no banco do tempo centram-se na ajuda dos trabalhos de casa

Sentindo algumas crianças que o seu contributo noutras ofertas não ser sentido como necessárias. Tem-se a noção que o melhor aluno é o mais solicitado nessas ajudas,

<p>porque tem as melhores notas, sentem mais segurança.</p> <p>Este espaço de partilha nesta aula de Formação Cívica parece ser sentida como uma fuga ao dia a dia sobrecarregado de exigências “nós gostamos muito deste momento é divertido” não se faz nada”</p>	
<p>Descrição sessão 5 26 de Maio 2009</p> <p>Na sala numero 24 durante a aula desde da 8.30 às 9.30 com os alunos da turma do 6 D e director de turma.</p> <p>Preparação do Fórum dinamizado.</p> <p>Cheguei e o professor teve de passar a informação no quadro para ser transcrita pelos alunos no caderno de correspondência para os pais assinar e o professor.</p> <p>A proposta de prepara o fórum ainda estava no ar partir do que cada um gosta mais de fazer para usar como técnica de divulgação.</p> <p>Assim</p> <p>O (TC) tinha elaborado um panfleto no computador, a discussão entre os desenhos, as caricaturas que o(T C) sabe fazer , o texto e o que era mais importante .Dizer. as experiências. A dança, a musica como gostam a (CL) e a (AD). Diversos recursos discutidos. Os grupos foram discutindo e no fim decidiram que fazer um power point e distribuir panfletos era o escolhido, elaborar cartazes...Antes de a aula de moral começar perguntei ao grupo se gostariam de teriam um tempo para noutro espaço podermos conversar. disseram que sim , viram o temo que ia faltar uma professora e indicaram a biblioteca como ponto de encontro .</p>	

Conversa com crianças na Biblioteca

Conversa com as crianças na biblioteca

Depois de identificar com as crianças o tempo que se tinha para conversar, e estar , sugeriram encontramo-nos na biblioteca

Quando cheguei a biblioteca as criança _ ainda não tinham chegado . pude então e olhar para o contexto agradável que é este espaço de biblioteca .

A (AD) e a (AM) foram as primeiras a chegar. O grupo de crianças estava presente.

Com as mesas eram poucas para estarmos e o silencio era mais difícil de se conseguir, sentamo-nos no chão em roda.

Na algibeira do investigador vinham as ideias e as ferramentas necessárias para uma eventual mudança de estratégia.

Este momento tinha como objectivo desocultar a forma como cada um sentiu este processo de troca de serviços, para assim identificar e conhecer melhor este grupo enquanto pessoas que interagem num “contexto formal e normalizado” criar espaço para o protagonismo.

Sentados começamos por imaginarmos num cenário diferente, tínhamos-mos que mandar mensagens aos marcianos que vinham nos visitar e explicar como foi e como de veria ser o banco do tempo nesta escola.

Cada um escolheu um formato de apresentação. Uns quiseram fazer desenhos da troca e deixar que lessem como queriam. Outros quiseram escrever uma carta e enviar. Outros quiseram fazer um debate como na assembleia da republica onde era discutido os contra e a favor para construir regulamento ,outros fizeram entrevistas .

As conversas / entrevistas (ente AD e a B -investigadora)

AD-

B- Durante o banco do tempo como fixes-te a troca? deste alguma serviço?

AD- aqui a minha colega (AM) , ajudei a fazer o trabalho na area de projecto

B- ela pediu-te'

AD- sim

B- era um dos serviços que tinhas proposto?

AD- não mas ela pediu ajuda e ajudei

B -ela passou-te um cheque?

AD – de 45 minutos

B – como te sentiste?

AD – senti-me fixe

B – fixe – o que é isso?

AD- fiquei contente porque não tinha nenhum cheque

B.- diz quais eram os teus serviços ?

AD-.ajudar a limpar, ajudar a arrumar os cadernosnão sei mais

B – alguma vez alguém te pediu

A D – pedi que me ajudassem a fazer os TPC inglês , a um colega

B – e passaram o cheque?....E como te sentis-te ao pedir ?

AD – ao pedir senti-me um bocadinho envergonhada

B – queres explicar porquê?

AD – porque era a primeira vez que pedia e pensei que ela ficasse chateada ou coisa assim.

B – e ela ficou ? ou não ?

AD – não , não

B - no fim como te sentiste?

AD contente porque assim não ia levar falta na disciplina . como eu tenho dificuldade ela explicou-me tudo melhor

B -conseguiste entender melhor com a ajuda da tua colega .

AD – sim

B – foi esse momento que tiveste no mini Banco do Tempo

AD – não, tive depois varias trocas.

B- como te sentes agora no Banco do Tempo e quando ninguém te pedia e tu não pedias?

AD – senti-me um bocadinho abalada, porque sentia que era uma injustiça não pedir ajuda e os também os outros não pediam ajuda a mim.

B – era por isso que não pedias

AD – pois

B – quando alguém te pediu sentis-te bem para pedir também

AD – sim

B – pensas que valeu a pena

A D– sim

B – porquê

A D– porque é uma actividade muito interessante e cuidamos mais uns dos outros. Reduzimos a quantidade de faltas que tinham alguns colegas. Os que tinham mais dificuldades ficaram a saber mais um bocadinho.

B – as vossas trocas centraram-se nos TPC

AD – sim

B –por exemplo achas que o mini Banco do Tempo pode ser algo para renovar para o ano ?

A D – acho , ajudava as pessoas a eliminar as faltas de TPC, ficavam a saber mais um bocadinho , a colaborara e davam ajuda também a quem não soubesse.

B – o banco do tempo aparece no forum. Como aparece na turma?

AD –foi o DT que queria aderir ao BT nós dissemos que sim ., pois achamos ser uma actividade engraçada. E ser bom foi uma experiência boa.

B- quando fizeram o BT elaboraram uma lista com os serviços que poderiam receber. Achas que isto bastou ou achas que era preciso outra lista?

AD – bastou

B –se quisesse implementar o BT noutro sitio o que fazias?

–imagina uma escola onde não existe o Banco do Tempo

AD – sugeria ao director da Escola ou coisa assim, que propusesse esta actividades a toda a escola.

B – achas que seria uma boa maneira de começar

AD – sim

B- e se fossem os alunos a propor poderia também resultar?

AD - sim, só que algumas pessoas não ligavam nenhuma.

B- pessoas como?

AD- porque pensavam que estávamos na brincadeira e não ligavam nada aquilo. Se fosse o director da escola aí obedeciam mais um bocadinho

B -quando está a falar em eles, estás a falar de quem ?

AD-.dos alunos

B então achas que se fosses tu a propor aos colegas de outra turma

AD – não iriam aceitar tão bem

B --se tivesses que criar o Banco do Tempo achas que o Banco do Tempo precisava de algumas regras ?

A D- regras não é preciso

B -não então o que é preciso para o Banco do Tempo funcionar Nesta altura entra neste dialogo /entrevista um terceiro elemento o

(C)

E os papéis invertem-se sendo a entrevistada o entrevistador

AD – como é que funciona o Banco do Tempo?

C – em primeiro lugar têm de participar todos depois ajudar os colegas a participar , quem não sabiam

AD –achas que poderia mudar alguma coisa?

C -Não gosto de tudo foi tudo muito engraçado

AD- demorou muito tempo?

C- devia ter sido mais, logo no inicio do ano.

B – acha que seria vantajoso para quem

C para os nosso colegas que tem mais dificuldades. Porque há alguns colegas na nossa turma que não conseguem fazer os TPC e depois pedem ajuda á Ana

B – e quando começaram a pedir (A M) foram todos?

C- Hum hum (dizendo com a cabeça que sim)

B-e como te sentiste quando estavam sempre a pedir á mesma pessoa

C -senti-me bem porque era a sensação de pedir e depois contribuir
AD-O que sentiste ao pedir o serviço de Banco do Tempo?

D – dei

B – que serviços

D – ajudei para os testes

Vamos conversar sobre emoções ou seja o que sentiram

Do grupo

Quem não fez trocas de cheques AL

C –ajudei os colegas a fazer os TPC

D.....

C – até hoje não pedi nada

B porquê?

C porque não precisei de nada

D- como te sentiste ao trocar o teu serviço por um cheque?

C senti-me igual, senti-me superior a ela

B sentiste satisfeito

C senti que os podia ajudar

B . Que serviços é que pedias ajuda?

C- sei-lá não sabe onde tenho dificuldades

GRUPO DE CRIANÇAS (C-AD- E – CL -F-D-M)

CONVERSA /ENTREVISTA

E – os meus colegas ajudam-me nas dificuldades, e nunca ajudei ninguém porque costumam pedir aos melhores

B como te sentis-te por não te pedirem trocas de serviço?

E – senti-me mal

B – então par ti o Banco do Tempo

E – foi bom mais para a turma

B – faz-se parte da turma

E -faço e assim qualquer um podem vir a pedir-me ajuda

B – ou seja muito de vos não participaram nestas trocas de serviços.

B -Acham que num próximo momento de Banco de Tempo poderiam mudar alguma coisa. Poderiam elaborar regras.

E- Sim

B -qual seria então o primeiro passo, a primeira regra

F -toda a gente devia ter uma troca em cada mês

B -porque achas isso?

M-- Se não as pessoas começam a esquecer

B -ou seja se houvesse a regra que toda a gente que se inscrevesse tivesse que trocar minutos por mês as trocas corriam melhor, todos participavam?

-sim era melhor

B- Quando fizeram a lista como foi?

CL -Fizemos uma lista com uma média de cinco disciplinas que poderíamos ajudar

CL - acho que deveriam dar oportunidade aqueles que não sabem tanto

Normalmente costumam sempre pedir á (A M) porque explica melhor

B -vocês acham que podia ser diferente?

C -Estão a aprender e ao mesmo tempo a aprender. Enquanto nós não. Se todas as pessoas fizessem isso os que tem mais dificuldades nenhuma delas trabalha no banco do tempo.

C -Acho que o Banco do Tempo devia ser para todos

B -- e porque achas que não foi?

C- porque os que tinham mais dificuldades iam sempre pedir aos mesmos. Hoje era a(AM) , amanhã ao(T M ,) podia ser ao(E) a(AD) e assim sucessivamente, para não ser sempre aos mesmos.

B -então acha que deveria rodar?

C -sim

B – acham que se pode pedir cheques de Banco do Tempo quando se sente dificuldades nas disciplinas não em outra situação

D- pode ser noutra situação

D – pode ser noutra situação de ajuda sem ser dificuldades, pode ser por querer companhia

<p>B - vocês acham que se o leque de trocas tivesse sido mais aberto haveria outras trocas ou acham que os tempos que tiveram na turma desta experiência podiam mudar a dinâmica</p> <p>D – acho que teria havido mais trocas se houvesse mais tempo</p> <p>B- que sentiram nessas trocas?</p> <p>F – eu não pedi nem dei</p> <p>B – porquê?</p> <p>F – se eu pedia a um ia ficar chateado. Se pedia a (AM) o (TM) ficava chateado por isso eu não pedi</p> <p>AD – eu acho que podias pedir a (AM)</p> <p>F- (TM) ficava chateado</p> <p>B -então o e que querem dizer é que acham que a troca de cheques de Tempo ia melindrar os vosso colegas</p> <p>A – sim</p> <p>D – estavam a fazer competição</p> <p>B – e vocês sabiam dessa competição?</p> <p>D – não é bem uma competição, é tipo quem é quem consegue fazer mais horas</p> <p>B -Quando havia troca de serviços eram por causa dessa situação ou por outro motivo, porque não pediam a outros colegas</p> <p>C -Porque estes são mais inteligentes e mais de confiança</p>	
--	--

Elaborado pelo professor

Reflexão sobre o Banco do Tempo

O “Banco do Tempo” foi o tema abordado no Fórum de alunos realizado no dia 21 de Janeiro, na Escola EB 23 de Valongo do Vouga, no seguimento da implementação do Programa do Plano de Prevenção do Abandono Escolar.

Após uma curiosidade inicial acerca deste tema, pois ninguém tem tempo para nada, nem para ninguém e onde a justificação mais ouvida é “não tive tempo”, logo pensei que estaria neste Fórum uma das soluções para alguma da apatia dos nossos alunos: como arranjar tempo para... fazer os trabalhos de casa, estudar, participar nas Actividades de Enriquecimento Curricular, brincar, participar numa actividade associativa... Mas o “Banco do Tempo” é mais do que ter tempo. Exige não só tempo para nós, como tempo para disponibilizar aos outros.

Pareceu-me uma excelente ideia, pois segundo o meu ponto de vista, é uma boa maneira de colocar as pessoas a relacionarem-se umas com as outras, a interagirem, a comunicar, a revelarem-se, a conhecerem-se, saindo as relações inter-pessoais enaltecidas. Uma vez que, nos encontramos num mundo do “salve-se que puder”, num mundo em que cada um luta por si e apenas olha para o seu “próprio umbigo”, num mundo em que o “Eu” está acima de todas as coisas, esta ideia do Banco do tempo, obriga-nos a olhar para o lado, a partilhar as nossas potencialidades, a entregar um pouco de nós, das nossas aptidões, das nossas competências, das nossas habilidades aos outros, em troca do que mais necessitamos, do sonho de vencer uma dificuldade, de avançar uma etapa. Este Fórum foi um espaço de motivação para os alunos presentes, tendo ficado a conhecer o seu funcionamento. Fica a esperança de estes alunos levarem esta ideia aos seus Directores de Turma e a mesma ser desenvolvida. Quanto à minha Direcção de Turma, estou a tentar implementar um “Mini-Banco do tempo”. Já conversei com toda a turma e o trabalho de casa de cada aluno, foi a elaboração de uma lista de tarefas que cada um se disponibiliza a fazer em favor dos restantes elementos da turma. Tenho a esperança que esta actividade dê os seus frutos, quer ao nível dos resultados escolares, quer ao nível da dinâmica que possa criar dentro da turma. É uma oportunidade para cada aluno reflectir sobre o que melhor de si pode partilhar e alimentar ainda a esperança de vencer alguns contratempos. No “Banco do Tempo” não se dá apenas, mas também se recebe algo.

24/1/2009, Luís Amaral

ANEXO B-TEMPO DA TURMA

Horário da Turma

Blocos	2ª feira	Sala	3ª feira	Sala	4ª feira	Sala	5ª feira	Sala	6ª feira	Sala
08.30 – 09.15	LPO	31	EVT	11	FORCIV	31	EDM	32	MAT	31
09.15 – 10.00					EMRC	31				
10.20 – 11.05	MAT	31			MAT	31				

11.05 – 11.50			ING	31			EDF	Gin	CNT	31
12.05 – 12.50	EDF	Gin		24						
12.50 – 13.35					AE MAT	31				
13.50 – 14.35									HGP	31
14.35 – 15.20	CNT	31	LPO	31	ING	31	APROJ	31		
15.40 – 16.25	ESTA	31	HGP	31			ESTA	31		
16.25 – 17.10	CNT	31	SEE Ing				AE LPO	31	EVT	11

A aula de Ciências da Natureza, às Segundas-feiras, das 14.35 às 15.20h é frequentada pelos alunos com os números compreendidos entre 1 e 10. A aula de Ciências da Natureza, às Segundas-feiras, das 16.25 às 17.10h é frequentada pelos alunos com os números compreendidos entre 11 e 20

Resumo

Ano Lectivo 2008/ 2009

Ano: 6º

Formação Cívica

6.2 - Actividades em que a Turma participou.

- Recepção aos alunos;
- Reunião com os Encarregados de Educação;
- Hastear da Bandeira Verde;
- Fórum de alunos no âmbito do Plano de Prevenção do Abandono Escolar;
- Concurso "Tampa a tampa a turma encanta";
- Simulacro de Incêndio: Teste do Plano de Emergência 26-11-08.
- Corta-Mato escolar;
- Festa de Natal;
- Inauguração da Biblioteca Escolar;
- Ida Teatro... "Gil Vicente Samicas";
- **"Mini-Banco do Tempo"**;
- Recolha de "Electrodomésticos em fim de vida";
- Encontro com o escritor Daniel Marques Ferreira;
- Campanha "Mãos Limpas" "Mãos limpas";
- Concurso promovido pela Editora Caminho "Uma Aventura Literária 2009";
- Fóruns de alunos promovidos pelo Plano do Abandono Escolar;
- Visita de estudo a Fátima;
- Actividade "Um milhão de carvalhos pela Serra da Estrela";
- Desporto Escolar;
- Concurso "Uma aventura literária";
- Canguru Matemático;
- Elaboração de algumas notícias para o Jornal "O Bocas";
- Comemoração do "Dia da Árvore" com a plantação de uma árvore no recinto escolar;
- Elaboração de mensagens em inglês para comemoração do "Dia do Estudante";
- Fóruns de alunos promovidos pelo Plano do Abandono Escolar;
- Concurso "Resid'art", no "Maismat";
- Inter-Escolas de Educação Moral e Religiosa Católica, Dia do Agrupamento;
- Provas de Aferição;
- Acção de Formação sobre "Segurança em meio escolar", promovida pela Escola Segura;

ANEXO B1 – DOCUMENTOS DA TURMA MINI-BANCO DO TEMPO

“Mini-Banco do Tempo”

6º anoD

Tarefas disponibilizadas pelos alunos:

Nome	Tarefa
AL	<ul style="list-style-type: none">• Fazer companhia;• Ajudar em HGP;• Ajudar em EDF;• Ajudar um pouco no futebol;• Ajudar nos TPC
AA	<ul style="list-style-type: none">• Mat.;• C.N.;• HGP;• F.C.;• E.A.
AM	<ul style="list-style-type: none">• Ajudar a estudar Mat.;• Ajudar a estudar C.N.;• Ajudar a fazer os TPC;• Ensinar a fazer livros manualmente (Encadernação=;• Ajudar a estudar HGP;
A	<ul style="list-style-type: none">• HGP;• LPO;• Música;• TPC de HGP;• Tabuada;
AD	<ul style="list-style-type: none">• Ajudar a limpar;• Passar apontamentos;• TPC de Mat.• Organizar cadernos diários;• Fazer o pequeno-almoço;
C	<ul style="list-style-type: none">• Explicações para Matemática;• Ajudar na Educação Física;• Ajudar a fazer os trabalhos de casa;• ...
CL	<ul style="list-style-type: none">• Fazer companhia às pessoas;• Animar pessoas;• Fazer desenhos;• Educação Física (roda, ponte, avião...)
DE	<ul style="list-style-type: none">• Jogar futebol;• Trabalhos de Matemática;• Jogar Andebol;• Trabalhos de HGP;• Fazer companhia;

D	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar em Educação Física; • Ajudar a jogar Futebol; • Inglês; • Ajudar a ter uma vida mais sociável; • Ajudar a C.N.;
F	<ul style="list-style-type: none"> • TPC de HGP; • Estudar C.N.; • TPC de Mat.; • Estudar Formação Cívica;
M	<ul style="list-style-type: none"> • EDF (Corrida de velocidade) • HGP • Futebol (remate à baliza);
P	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer TPC de HGP; • Estudar HGP; • Flauta; • CN (TPC e estudar); • Matemática (TPC;
R	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar Música; • Estudar HGP; • Estudar Inglês; • Ajudar a ler; • Ajudar a escrever sem erros;
TM	<ul style="list-style-type: none"> • LPO; • EDF; • Mat; • C.N;
TC	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar em EDF; • Jogar futebol; • Ajudar a fazer TPC • Ajudar em C.N.; • TPC de EMRC;
TO	<ul style="list-style-type: none"> • Jogar futebol; • TPC de HGP; • Jogar Basquetebol; • Estudar C.N.; • Estudar LPO;
T G	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer os TPC de HGP; • Ensinar a jogar futebol; • Ensinar a jogar andebol; • Fazer revisões para os testes; • Ensinar a tabuada;
E	<ul style="list-style-type: none"> • TPC de Mat.; • Em Educação Física; • Em E.V.T.; • Em C.N.; • Em EDM;

Mini banco do Tempo

1-22m

2-

3-5h10m

4-4h30m

5-

6-

7-

8-3,33m

9-

10-

11-

12-

13-1h, 04m

14-5h25m

15-

16-

17-

18-

19-

20-